

**Escola Superior de Educação de Beja**

Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Contributos para a melhoria da prática profissional, no  
domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em  
contexto da Educação Pré-escolar**

**Estudo a apresentar no Relatório Final, no âmbito do  
Mestrado em Ensino, na especialidade de Educação  
Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Beatriz Fabela Figueira Pires Valadas

**Beja, maio de 2016**



**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação de Beja**



Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Contributos para a melhoria da prática profissional,  
no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à  
Escrita, em contexto da Educação Pré-escolar**

**Orientação:**

Prof. Mestre Especialista Bárbara Esparteiro

Beatriz Fabela Figueira Pires Valadas, nº 13471

**Beja, maio de 2016**

## **Agradecimentos**

A realização deste estudo só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas, às quais gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento.

Neste sentido, começo por agradecer à minha orientadora, Professora Bárbara Esparteiro, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela sua sabedoria e experiência, pela exigência de método e rigor, pela incansável orientação, pelos vantajosos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pela cedência de alguma bibliografia pertinente para a temática em estudo, pelos oportunos conselhos, pela acessibilidade, afabilidade e simpatia demonstradas, pela confiança que sempre me concedeu e pelo permanente incentivo que se torna, muitas vezes, essencial e decisivo em determinados momentos da concretização deste estudo.

Às minhas colegas, pela sua colaboração, amizade e espírito de entreajuda.

Agradeço também à especialista participante no estudo, pela sua disponibilidade e cooperação.

Ao meu namorado, pelo apoio e carinho, pelas palavras de incentivo e pela transmissão de confiança e de força, em todos os momentos.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família, pelo apoio e compreensão inestimáveis, pelo amor, pela força, pelo constante e tão precioso encorajamento, a fim de prosseguir a elaboração deste estudo. A eles, dedico este trabalho!

## Resumo

O presente estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino, na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, na prática de ensino supervisionada que realizámos na Instituição Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, em Beja.

Para este estudo, debruçámo-nos sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto realizado durante a atuação educativa, em contexto Pré-escolar, em que o foco do projeto incidiu no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Desta forma, houve a necessidade de analisar e refletir sobre algumas fragilidades surgidas durante esse processo, surgindo, assim, o tema para este estudo: *Contributos para a melhoria da prática profissional, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em contexto do Pré-escolar*.

Importa ainda salientar que, para o desenvolvimento deste estudo, ao longo do estágio profissional realizado, utilizámos alguns instrumentos que nos auxiliaram na recolha de dados observados e, posteriormente, na regulação da ação educativa.

Trata-se de um estudo que assenta numa metodologia de investigação qualitativa, mais propriamente, investigação na ação e para a ação. Desta forma, adquirimos uma atitude de pesquisa, experiência, análise e reflexão com o objetivo de encontrar respostas para as necessidades educativas encontradas.

Este estudo teve, portanto, como finalidade, refletir sobre a atuação educativa de forma a melhorar a prática futura.

**Palavras-chave:** profissionalidade docente; educador/professor reflexivo e investigador; oralidade e escrita; investigação na ação e para a ação.



## **Abstract**

The present study falls within the Master's Degree in Education, in the specialty of Pre-School Education and First Cycle of Basic Education, most precisely, in practice of supervised education that we have performed at *Instituição Centro Infantil Coronel Sousa Tavares*, in Beja.

For this study, we explored the developed activities within the project executed during the educative practice, in Pre-school context, in which the goal of the project focused on the domain of Oral Language and Approach to Writing. This way, there was the need to analyse and reflect about some weaknesses that we have felt during the process, emerging therefore the theme for this study: "Contribution for the improvement of the professional practice, on the domain of Oral Language and Approach to Writing, in Pre-school context".

It is however important to note that, during the educative practice, it were developed proposals concerning the different areas of substance and then the respective link between them.

For the development of this study, during the professional internship, we have used some instruments that allowed us getting the observed data and regulating the educative practice.

This study it is based upon a qualitative methodology, more specifically, upon the idea of investigation on action and for action. This way we acquired an attitude of researching, experiencing, analysing and reflecting with the purpose of finding answers for the educative needs that we have found.

Therefore, this work had the purpose of reflecting about the educative practice in order to improve it in the future.

Keywords: professional teaching; reflective and investigator teacher/educator; orality and writing; investigation on action and for action.

## Índice

Introdução	10
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico</b>	14
1. Sistema Educativo	14
1.1. A Educação Pré-Escolar	14
1.2. Perfil do Educador	20
2. Profissionalidade docente	23
2.1. A importância de uma prática reflexiva	23
2.2. A atitude reflexiva e investigadora do educador	26
2.3. Profissionalidade e formação inicial	31
3. Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem – Conhecimentos esperados no final do Pré-escolar	32
4. Conceções sobre a Linguagem Oral e o Código Escrito	37
4.1. Emergência da Leitura	40
4.2. Importância dos Livros Infantis no Desenvolvimento e Aprendizagem da Linguagem Oral e na Familiarização com o Código Escrito	45
<b>Capítulo II - Caracterização do Contexto de Intervenção</b>	48
1. O Centro Infantil Coronel Sousa Tavares	48
1.2. Princípios Orientadores	49
2. Organização do Cenário Educativo do Jardim-de-infância	50
2.1. O grupo e a sua caracterização	50
2.2. Organização do Cenário Educativo	50
<b>Capítulo III – Estudo Empírico</b>	53
1. Metodologia	53
1.1. Investigação-Ação	53
1.2. Opção metodológica	55

2. Objeto de estudo e a sua justificação	56
2.1. Objetivos	57
3. Participantes do Estudo	58
4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	58
4.1. Diário do investigador	58
4.2. Documentos orientadores	59
5. Procedimentos metodológicos	60
<b>Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados</b>	63
1. Resultados à análise das reflexões da prática educativa	63
1.1. Categoria: Necessidades Gerais	63
1.1.1. Subcategoria: Necessidades das participantes	63
1.1.2. Subcategoria: Necessidades das crianças	65
1.2. Categoria: Reflexões	67
1.2.1. Subcategoria: Sobre a ação	67
1.2.2. Subcategoria: Para a ação	70
2. Síntese da Análise das Necessidades	73
<b>Capítulo V – Recomendações para a Ação</b>	79
<b>Capítulo VI – Considerações Finais</b>	87
Referências	90
Apêndices	99
Apêndice I- Implementação do Projeto	100
Apêndice II- Grelha de Avaliação Final – Projeto	109
Apêndice III- Análise de conteúdo das reflexões da prática educativa	114
Apêndice IV- Análise dos Documentos Orientadores	121

## **Índice de Figuras**

<b><i>Figura 1</i></b> Planta da Sala de Atividades	51
---	----

## **Índice de Tabelas**

<b><i>Tabela 1</i></b> Síntese da Análise das Necessidades	73
--	----

## **Índice de Siglas**

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CICST – Centro Infantil Coronel Sousa Tavares

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

PE – Projeto Educativo

M.E.M – Movimento da Escola Moderna

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

I-A – Investigação-Ação

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

## Introdução

*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.*

Silva (1997, p.17).

A prática educativa que desenvolvemos, realizou-se no Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, em Beja, no contexto Jardim-de-infância, com crianças de 5 anos de idade. Esta prática permitiu-nos, através de um trabalho de observação, de intervenção e cooperação, conhecer de forma mais aprofundada o grupo, bem como as metodologias da educadora de infância, saber o que já tinha sido realizado, o que gostaria de realizar com o grupo e identificar o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontravam. Após uma análise aos dados obtidos, com algumas informações disponibilizadas pela educadora da sala 5B e com o projeto educativo de sala, encontrámos uma problemática relacionada com a Oralidade e a Escrita e optámos por fazer desta área o alicerce da nossa prática interventiva.

De acordo com a problemática e as necessidades das crianças, surgiu o tema para o Projeto de Intervenção a realizar – *Livros Infantis*. Durante o projeto, construímos vários livros infantis, com temas variados, como o “Livro das Lengalengas”, “As Nossas Histórias”, “O Nabo Gigante”, “Robin dos Bosques”, “Livro das Adivinhas”, “Receitas da Mãe”, “Quero Ser...”, “Livro das Rimas” e, por fim “Canções”. De referir que o objetivo primordial desde projeto era sensibilizar as crianças para a leitura de livros.

Através de uma conversa informal com a educadora da sala, compreendemos que as crianças tinham algumas dificuldades em determinados domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e nesta perspetiva, desenvolveram-se atividades que levaram ao trabalho de competências, nomeadamente, no domínio da consciência fonológica e da compreensão de discursos orais e interação verbal que não foram bem exploradas e outras que, por sua vez, não foram trabalhadas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, recomendam, no que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ser fundamental o seu desenvolvimento logo abordado desde cedo (Silva, 1997). Importa referir que este domínio é fundamental na educação pré-escolar, visto possibilitar a interação entre o grupo de crianças e o educador de infância, ao desenvolver a comunicação e o diálogo

com e entre as crianças. *É através da linguagem oral que comunicamos, exprimimos sentimentos e emoções, realizamos aprendizagens, organizamos e reorganizamos o pensamento* (Sim-Sim, 1998, p.35).

O presente estudo advém das reflexões realizadas sobre a prática de intervenção e pretende-se desenvolver um conhecimento que ancore na perspetiva reflexiva e investigadora do profissionalismo docente, para reajustar e, conseqüentemente, melhorar a prática futura, no que concerne a aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Perrenoud, (2002, citado por Rodrigues, 2012), refere que a prática reflexiva remete para dois processos mentais, que nos orientam ao longo do estudo:

- *Não há ação complexa sem reflexão durante o processo (...) refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos.*
- *Refletir sobre a ação (...) tomamos a nossa própria ação com o objetivo de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la.*

(p.18)

Nesta linha de pensamento teceram-se um conjunto de objetivos que estruturam este estudo:

- Desenvolver competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em contexto Pré-Escolar;
- Compreender os contributos da prática reflexiva, como forma de regular a prática profissional futura;
- Elencar as necessidades encontradas ao longo da prática interventiva;
- Elencar um conjunto de recomendações para a melhoria da prática futura.

Trata-se de um estudo assente numa metodologia de investigação na ação e para a ação, onde se assume uma atitude de pesquisa, experiência, análise e reflexão com o objetivo de encontrar respostas para as necessidades educativas encontradas.

O presente estudo encontra-se estruturado em seis capítulos, sendo estes, o Enquadramento Teórico, a Caracterização do Contexto de Intervenção, o Estudo

Empírico, a Apresentação e Análise dos Resultados, as Recomendações para a Ação e as Considerações Finais.

O primeiro capítulo, o Enquadramento Teórico, encontra-se dividido em quatro pontos. O primeiro diz respeito ao Sistema Educativo, que por sua vez está dividido nos subpontos, Educação Pré-escolar e Perfil do Educador; o segundo ponto é referente à Profissionalidade Docente, onde falaremos da Importância de uma Prática Reflexiva, bem como da Atitude Reflexiva e Investigadora do Educador e da Profissionalidade e Formação Inicial; o terceiro refere-se às Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem – Conhecimentos esperados no final do Pré-escolar; e, por último, o ponto quatro é relativo às Concepções sobre a Linguagem Oral e o Código Escrito, que se encontra dividido em dois subpontos, a Emergência da Leitura e a Importância dos Livros Infantis no Desenvolvimento e Aprendizagem da Linguagem Oral e na Familiarização com o Código Escrito.

O segundo capítulo, Caracterização do Contexto de Intervenção, encontra-se dividido em dois pontos, o Centro Infantil Coronel Sousa Tavares e a Organização do Cenário Educativo do Jardim-de-Infância. O primeiro ponto apresenta um subponto referente aos Princípios Orientadores da Instituição; já o segundo ponto divide-se em dois subpontos, o Grupo e a sua caracterização e a Organização do Cenário Educativo.

O terceiro capítulo refere-se ao Estudo Empírico. Este capítulo encontra-se dividido em cinco pontos: a Metodologia, que por sua vez se divide em dois subpontos, a Investigação-Ação e a Opção Metodológica; o Objeto de Estudo e a sua Justificação, que apresenta um subponto, os Objetivos; o terceiro ponto refere-se aos Participantes do Estudo; o quarto diz respeito aos Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos e este, subdivide-se no Diário do Investigador e nos Documentos Orientadores; e, por fim, o último ponto do terceiro capítulo refere-se aos Procedimentos Metodológicos.

O quarto capítulo é dedicado à Apresentação e Análise dos resultados. Este capítulo encontra-se dividido em dois pontos, sendo o primeiro, os Resultados à Análise das Reflexões da Prática Educativa que se encontra dividido em dois subpontos, um referente à Categoria: Necessidades Gerais e outro à Categoria: Reflexões. O subponto, Necessidades Gerais, por sua vez, ainda se divide nas subcategorias, Necessidades dos Participantes e Necessidades das Crianças e o subponto referente à Categoria: Reflexões divide-se nas subcategorias, Sobre a Ação e Para a Ação. O segundo ponto é referente à Síntese da Análise das Necessidades.



O quinto capítulo, refere-se às Recomendações para a Ação, onde através da revisão da literatura efetuada, da análise bibliográfica e da análise e meta análise das reflexões, recomendamos, a propósito das necessidades encontradas, algumas sugestões para ação futura.

Por fim, o sexto e último capítulo é dedicado às Considerações Finais.

## Capítulo I- Enquadramento Teórico

### 1. Sistema Educativo

O Sistema Educativo é um conjunto de meios pelo qual se alcança/concretiza o direito à educação. Consagra que todos os portugueses têm igualdade ao direito à educação e cultura e todos têm liberdade de aprender. De acordo com o artigo 2, ponto 2, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 14 de outubro de 1986, *É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.*

O Sistema Educativo visa uma ação formativa orientada pelo espírito democrático que respeita os outros, as suas ideias e opiniões, fomenta o diálogo e forma cidadãos aptos para intervir com espírito crítico e criativo no meio onde se inserem. Pode ler-se ainda no artigo supracitado da LBSE, artigo 2, ponto 4, de 14 de outubro de 1986 que, *O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.*

#### 1.1. A Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-escolar é o ponto de partida na Educação Básica e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos de idade. Esta educação visa o desenvolvimento integral da criança e apresenta diferentes características dos outros níveis de ensino, pretende proporcionar experiências significativas às crianças, experiências que devem ser desenvolvidas num ambiente estimulante, afável e que favoreçam as aprendizagens.

A Educação Pré-escolar permite que a criança entre em contacto com um mundo social mais alargado que o ambiente familiar, no entanto, deve manter uma forte ligação com a família.

*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família,*

*com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar, artigo 2 de 10 de fevereiro de 1997).

Como se referiu, educação pré-escolar apresenta características distintas de outros níveis de ensino, privilegia a aprendizagem, não existe uma avaliação quantitativa, mas sim qualitativa, não utiliza a expressão ensino, mas educação, não há professores, mas educadores que não dão aulas, mas organizam atividades promotoras de aprendizagens.

A Educação Pré-escolar visa promover o desenvolvimento pessoal e social da criança de acordo com experiências de vida, com o objetivo de incutir a educação para a cidadania e promove, igualmente, a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e para o sucesso da aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o artigo 10, alínea d) da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 10 de fevereiro de 1997, confirma que um dos objetivos da Educação Pré-escolar é, (...) *estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas*. A aprendizagem da criança deve ser então adaptada à mesma, ou seja, deve processar-se ao ritmo adequado, conforme as capacidades individuais de cada criança.

A tarefa do educador é estar atento às diferenças, não só culturais, como também ao nível dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de forma a encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que inclua e respeite todas as crianças. Adaptar o ensino de forma a beneficiar todas as crianças, não propriamente descurando a exigência, mas fazendo uma gestão curricular atenta aos diferentes ritmos das crianças (Santos, s.d.). A mesma autora salienta que, fazer um ensino dirigido a todos é (...) *procurar ajustar práticas de ensino aos alunos que se tem, às suas características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos* (p.3). Para isso, é necessário um conhecimento profundo dos alunos e de diversas estratégias de aprendizagem, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças, proporcionando assim um ambiente educativo motivador e facilitador de aprendizagens.

Outros dos objetivos da Educação Pré-escolar assenta em incentivar a inserção da criança nos mais diversos grupos sociais, fazendo com que a mesma respeite a variedade de culturas e vá ganhando gradualmente consciência do seu papel como membro da sociedade onde está inserida. A utilização de múltiplas linguagens como

veículo para desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar condições de bem-estar e segurança às crianças; bem como incentivar a participação das famílias no processo educativo dos seus educandos, constituem, igualmente, outros dos objetivos da educação pré-escolar (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 10º, de 10 de fevereiro de 1997).

De salientar também que o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças (Silva, 1997). Enquanto quadro de referência e guia para todos os educadores, as OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, devendo o educador ter em atenção:

- *Os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar;*
- *A organização do ambiente educativo;*
- *As áreas de conteúdo definidas nas OCEPE;*
- *A continuidade e intencionalidade educativas.*

(<sup>1</sup>Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar,  
2007, p.2)

De acordo com a mesma fonte, são instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo os seguintes documentos:

- *Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola* - Documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, com o objetivo de adaptá-lo ao contexto de cada instituição de ensino ou de Agrupamento e integrado no respetivo Projeto Educativo.
- *Projeto Curricular de Grupo/Turma* - Documento que visa definir estratégias de desenvolvimento das OCEPE e do Projeto Curricular de

---

<sup>1</sup>[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17\\_dsdcd\\_depeb\\_2007.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdcd_depeb_2007.pdf).

Consultado a 16 de janeiro de 2016.

Estabelecimento/Escola, com o objetivo de adequá-lo às características do grupo e às necessidades do mesmo.

(Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007, p.2)

Com o propósito de uma melhor organização curricular na educação pré-escolar, são apresentadas algumas sugestões destinadas a apoiar o educador no desenvolvimento do currículo e na sua operacionalização. No concerne aos diferentes documentos orientadores, encontramos linhas de ação, nomeadamente:

➤ *Projeto Curricular de Grupo/Turma* - O educador deverá fazer um diagnóstico do grupo, fazendo a caracterização do mesmo, a identificação dos seus interesses e necessidades e um levantamento de recursos. Deverá ter uma fundamentação das opções educativas (tendo em conta o diagnóstico realizado e as opções educativas definidas no projeto curricular do estabelecimento de ensino) e a metodologia.

O educador deverá, ainda, definir a organização do ambiente educativo de acordo com o grupo de crianças, o espaço, o tempo, a equipa e o estabelecimento educativo. As suas intenções de trabalho para o ano letivo devem assentar nas opções e prioridades curriculares definidas nas OCEPE, nos objetivos e resultados esperados, nas estratégias pedagógicas e organizativas previstas das componentes educativas e de apoio à família, na previsão dos intervenientes e definição de papéis, mas sempre orientadas pelas características do grupo.

O educador deverá, igualmente, fazer uma previsão de procedimentos de avaliações dos processos e dos efeitos com as crianças, a equipa, a família e com a comunidade educativa. Para uma melhor organização curricular o educador deverá manter uma relação com a família e outros parceiros educativos, comunicar os resultados e divulgar a informação produzida, bem como planificar as atividades que propõe desenvolver (Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007).

➤ *Relatório de avaliação*—O relatório de avaliação é bastante importante, uma vez que atua como regulador da ação, pois é através do mesmo e da análise

da prática que se pode reformular, reorientar e, consequentemente melhorar a atuação educativa e a qualidade das aprendizagens (Fonseca, 2012). No relatório de avaliação, no âmbito do desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo/Turma, o educador deverá analisar e avaliar as várias etapas do processo, para que essa avaliação seja suportada pelo planeamento. No final do ano letivo deverá realizar um relatório onde conste as atividades desenvolvidas (o que se fez, quando, como, onde); quais os recursos mobilizados (humanos, físicos e materiais, financeiros); qual foi o ambiente de trabalho (relação da equipa, relação do grupo de crianças, relação com outros parceiros e adesão dos intervenientes no projeto); os efeitos positivos ou negativos na prática educativa, na aprendizagem das crianças, no grupo, nas famílias, na equipa e no jardim-de-infância. Por fim, deverá realizar a avaliação final e referir quais as perspetivas para o ano letivo seguinte (Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007).

A avaliação da ação educativa é um elemento integrante e regulador de toda a prática educativa (...) *que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas* (Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007, p.4). A avaliação requer uma recolha sistemática de informações, o que implica uma tomada de consciência da ação pedagógica, (...) *sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução* (Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007, p.4). De acordo com a mesma fonte, a avaliação tem, então, como objetivos:

- Adaptar metodologias e recursos de acordo com as necessidades, especificidades e interesses de cada criança e/ou grupo, com o objetivo de melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre a atuação educativa a partir da observação de cada criança e do grupo, de forma a estabelecer a progressão das aprendizagens;

- Envolver a criança num processo de análise e reflexão relativamente ao desenvolvimento da atividade educativa, de forma a tomar consciência dos seus progressos e necessidades enquanto protagonista da sua própria aprendizagem;
- Adequar as práticas, assente na pesquisa e recolha sistemática de informação;
- Adequar o processo educativo com base no conhecimento que o educador tem da criança e do seu contexto, o que implica, portanto, desenvolver processos de reflexão, bem como a partilha de informação entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais.

(Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007).

A avaliação na Educação Pré-Escolar assenta, portanto, nos seguintes princípios:

- *Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;*
- *Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;*
- *Caracter marcadamente formativo da avaliação;*
- *Valorização dos progressos da criança.*

(Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007, p.5)

De referir também que, os intervenientes no processo de avaliação são, o educador, as crianças, a equipa e os encarregados de educação. Compete ao educador aquando da avaliação final, a realização de um relatório de avaliação do projeto curricular de grupo; a elaboração de um documento onde conste informações acerca das aprendizagens significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos; e a comunicação aos encarregados de educação, tal como aos educadores/professores do que as crianças sabem e o que são capazes de fazer (Ministério da Educação: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007).

## 1.2. Perfil do Educador

O Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, definiu o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância. Na educação pré-escolar, o educador através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, como também através das atividades e projetos curriculares, realiza e desenvolve o respetivo currículo (Decreto-Lei nº240/2001).

No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância deve:

- Utilizar diversos tipos de materiais, facultando-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de forma a favorecer experiências educativas integradas às crianças;
- Gerir o tempo de forma flexível e diversificada, propiciando referências temporais às crianças;
- Criar condições de segurança, bem-estar e de acompanhamento às crianças.

(Decreto-Lei nº240/2001, artigo nº3, anexo 1 – II – Conceção e desenvolvimento do currículo, ponto 2)

No que se refere à observação, à planificação e à avaliação, o educador de infância deve:

- Observar cada criança, os pequenos e grandes grupos e planificar atividades, bem como desenvolver projetos adequados às especificidades das mesmas;
- Planificar de acordo com os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras;
- Planificar a sua atuação educativa de forma integrada e flexível, de acordo com a análise da observação e avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças e as situações imprevistas resultantes do processo educativo;
- Planificar atividades de forma a proporcionar aprendizagens transversais;
- Avaliar a sua intervenção, as metodologias adotadas, bem como os progressos e aprendizagens de cada criança e do grupo.

(Decreto-Lei nº240/2001, artigo nº3, anexo 1 – II – Conceções e desenvolvimento do currículo, ponto 3)



Por fim, o educador de infância, no âmbito da relação e da ação educativa deve:

- Relacionar-se com as crianças, favorecendo a sua segurança afetiva e autonomia;
- Envolver as crianças em atividades e projetos da iniciativa da mesma, do grupo, bem como do educador, ou de iniciativa conjunta;
- Promover a cooperação entre as crianças, assegurando que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- Incentivar a participação da família e da comunidade nos projetos a desenvolver;
- Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, de forma a que a mesma tenha de identificar e, conseqüentemente, de resolver problemas;
- Despertar e fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e ocasiões para aprender;
- Promover o desenvolvimento a vários níveis, pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

(Decreto-Lei nº240/2001, artigo nº3, anexo 1 – II – Conceção e desenvolvimento do currículo, ponto 4)

O educador de infância tem, então, um papel fulcral no desenvolvimento integral da criança (psicomotor, afetivo, intelectual, social e moral) e é o responsável pela orientação de um grupo de crianças.

O educador tem o papel de desenvolver/organizar atividades educativas que proporcionem uma aprendizagem significativa que, conseqüentemente criem condições para o sucesso da criança. Segundo Silva, (1997), *estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas* (p.18).

O educador acompanha toda a evolução das crianças, e é deveras importante que este estabeleça contacto com os pais/encarregados de educação, como forma de atingir uma ação educativa mais integrada. De acordo com o artigo 4 da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 10 e fevereiro, cabe aos pais/encarregados de educação:

- (a) *Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;*
- (b) *Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes*

*educativos numa perspetiva formativa; (c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar; (d) E, participar em regime de voluntariado, sob a orientação da direção pedagógica da instituição em atividades educativas de animação e de atendimento.*

Como podemos verificar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a intervenção profissional de um educador passa por diferentes etapas. São, portanto, cinco as etapas que deverão orientar o educador, sendo estas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva, 1997).

Na primeira etapa, cabe ao educador de infância observar cada criança para conhecer melhor as suas capacidades, interesses e dificuldades, de modo a intervir e adequar o processo educativo às necessidades de cada criança. De seguida, o educador deve proceder ao planeamento do processo educativo de acordo com as informações recolhidas aquando da observação, ou seja, de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, de maneira a proporcionar um ambiente estimulante que envolva a criança e que promova aprendizagens diversificadas e significativas, de forma a contribuir para uma maior igualdade de oportunidades. Relativamente à terceira etapa, agir, o educador deve colocar em prática (ação) o que foi antecipadamente planeado, de modo a enriquecer o processo educativo. A etapa que se refere à avaliação, visa tomar consciência da ação para adaptar o processo educativo às necessidades das crianças. Na quinta etapa, comunicar, o conhecimento que o educador tem da criança e da forma como esta evolui é partilhado com os responsáveis de cada criança, permitindo assim, um melhor e maior conhecimento da criança e do seu percurso educativo. Por último, na última etapa, articular, o educador tem o papel de promover a continuidade educativa desde a entrada da criança na Educação Pré-escolar até à sua transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico. É pois, da responsabilidade do educador que as crianças tenham adquirido as competências/conhecimentos necessários na transição para a fase seguinte, neste caso, para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Silva, 1997).

## 2. Profissionalidade docente

### 2.1. A importância de uma prática reflexiva

*A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão... é falsa consciência. O dogmatismo vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objetivos, tendo concedido a si próprio tornar-se uma coisa.*

(Habermas, cit por Alarcão, 1996, p.1)

O conceito *reflexão* tem assumido um papel bastante relevante nos discursos e na investigação sobre o ensino, expressões como, *prática reflexiva*; *ação reflexiva*; *formação reflexiva*; *ensino reflexivo*, são expressões pedagógicas que acompanham um bom profissional (Herdeiro, s.d., p.2).

Estes atributos clarificam o termo *reflexão* e tornam, inevitavelmente, mais explícita a sua função no ensino. A *reflexão* preconiza uma formação de professores diferente daquela que forma o professor como um simples técnico que cumpre as orientações dadas por outrem (Herdeiro, s.d.). Nesta linha de raciocínio, a *reflexão* perspetiva uma formação de professores assente na prática, em que o profissional docente é reconhecido por desempenhar (...) *um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir*(...), onde a capacidade para inventariar as suas próprias teorias e colocá-las em prática de forma sustentada para o seu conhecimento (Zeichman, 1996).

Dewey, (1989, cit por Herdeiro, s.d.), considera que a *reflexão*, (...) *não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores*, deve ser sim entendida como (...) *um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor* (p.3). Dewey (1989, cit por Rocha, 2013) afirma ainda que a importância do pensamento reflexivo nas práticas educativas dos docentes e interpretou-o como (...) *a melhor maneira de pensar* (p.20).

A prática reflexiva constante e diária por parte do professor sobre a sua ação educativa é bastante importante, pois guiará todo o seu processo profissional. A prática de uma *reflexão* constante é (...) *uma espécie de exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos*

*e, sobretudo sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento* (Sá-Chaves, 2000, cit por Rocha, 2013, p.20).

De acordo com Rocha (2013), as práticas reflexivas têm como objetivo um melhor conhecimento por parte do professor e, conseqüentemente, um melhor desempenho na atuação educativa, sendo que o professor deve (...) *descobrir o sentido da sua profissão e descobrir-se a si mesmo como professor para ajudar os seus alunos* (Alarcão, 1996, p.187).

É também importante salientar que, para a elaboração de qualquer reflexão, a observação é fulcral, (...) *um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objeto terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações* (Ketele, 1980, cit por Rocha, 2013, p.21). A observação é, portanto, (...) *um processo em que a primeira função, imediata, consiste em recolher informação sobre o objeto organizado* (Rocha, 2013, p.21). Desta forma, a prática reflexiva baseia-se, particularmente, no profissionalismo,

*(...) em que os professores têm uma responsabilidade em relação à educação dos alunos, que cai para além das responsabilidades instrumentais da educação para incluir a cidadania e para proporcionar uma disposição positiva nos seus alunos em relação a uma aprendizagem ao longo da vida* (Day, 2004, p.158).

Neste sentido, a prática reflexiva é essencial, uma vez que (...) *conduz à (re)construção dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria* (Oliveira, 2010, cit por Rocha, 2013, p.21).

Os professores têm um papel decisivo relativamente à educação dos seus alunos. Essa educação não se baseia apenas nas responsabilidades instrumentais da educação, visa também a preocupação para incluir a cidadania e para proporcionar aos seus alunos uma disposição positiva em relação a uma aprendizagem ao longo da vida.

A profissionalidade docente assume um papel de extrema importância na aquisição dos saberes por parte dos alunos. O docente é que traça o seu caminho como profissional, através das escolhas que faz e, por esse motivo, deve rever e refletir acerca de toda a sua prática ao longo da sua carreira, com o objetivo de se tornar um profissional em constante desenvolvimento e crescimento e, desta forma, construir a sua identidade profissional como docente.

Gonçalves (2010) refere que,

*A identidade profissional docente não deve ser perspectivada como uma construção imutável nem externa, visto que não é algo que possa ser adquirido por hábito. Por outras palavras, é um processo de elaboração do sujeito historicamente situado, que constrói na vivência da profissão e num exercício sistemático e continuado de revisão dos significados sociais. Assim esta socialização docente deve ser compreendida como um processo dialético e interativo, em que confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações em si e no grupo, não esquecendo que a profissionalidade docente deve passar por uma construção conjunta e partilhada. (...) tornar-se professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada docente decide trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional (cit por Rocha, 2013, p.21).*

Como já foi mencionado, a prática reflexiva tem um papel bastante relevante pois, permite fornecer ao professor (...) *informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências desta* (Dorigon e Romanowski, 2008, p.16). Os professores que refletem na sua atuação educativa, são professores investigadores que procuram melhorar a sua prática docente. Essa perspetiva pressupõe que (...) *ensinar é mais do que uma arte, é uma prática constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem* (Dorigon e Romanowski, 2008, p.16).

Na mesma linha de pensamento os mesmos autores salientam que quando um professor não reflete sobre a sua atuação educativa, (...) *age com a rotina, aceitando apático as condições e imposições que outros determinam*. O professor reflexivo é, portanto, (...) *aquele que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, crença e valores* (p.17).

Em síntese, a reflexão pode ajudar a construir melhores professores, uma melhor educação, ajuda-os a pensar e repensar sobre a sua atuação prática, de forma a solucionarem os problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem. Como afirma Alarcão, (2001),

*A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-*

*nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos (p.10).*

A prática reflexiva é extremamente importante e assume um papel decisivo na construção do profissionalismo docente,

*(...) encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspetivas, que (...) irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar a aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua experiência (Day, 2004, p.157).*

## **2.2. A atitude reflexiva e investigadora do educador**

*(...) a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional.*

(Lima, 2001, p.58)

O educador quando termina a licenciatura e/ou mestrado não está profissionalmente “amadurecido”, uma vez que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação académica não são suficientes para o bom desempenho ao longo da carreira docente. Desta forma, reconhece-se a necessidade do seu crescimento profissional e de diversas aquisições, assumindo assim o seu desenvolvimento ao longo de todo o seu percurso como docente (Ponte, 1994, cit por Herdeiro e Silva, 2008).

Esta nova visão do professor como profissional em constante desenvolvimento e crescimento deve-se, essencialmente, *(...)às mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas* (Herdeiro e Silva, 2008, p.2).

A introdução dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, apesar de pertencerem a correntes distintas, seguem ambos a mesma linha de raciocínio, ou seja, estes dois conceitos estão intrinsecamente ligados, uma vez que o professor para ser um bom investigador deve refletir/pesquisar sobre a sua prática, para que possa evoluir e crescer ao longo do seu percurso profissional.

*O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar a sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural do qual pertence, participar no desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (Zeichner e Liston, apud Miranda, 2006, citado por Backes, s.d, p.3).*

A reflexão deverá ser um processo ativo e sistemático ao longo de toda a carreira enquanto profissional docente. A reflexão é, portanto, (...) *um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação* (Miranda, 2006, cit por Backes, s.d, p.3).

O professor deve adotar uma atitude reflexiva e investigadora durante todo o seu percurso profissional, de forma a solucionar/inventariar estratégias para o melhorar.

Day e Roldão (2001, 2008, cit por Morgado, 2011) realçam (...) *o desenvolvimento profissional do movimento de profissionalização*, uma vez que o *desenvolvimento profissional* remete para um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, e o *movimento de profissionalização*, (...) *é a primeira etapa desse percurso* (...), isto é, o reconhecimento da competência do aluno/futuro professor para exercer a profissão (p.4)

Stenhouse, (1975), reconhece a capacidade dos professores investigarem, uma vez que (...) *levantam hipóteses que eles mesmo testam ao investigarem as situações em que trabalham* (p.141). O mesmo autor refere que o professor, além de ter uma atitude reflexiva deverá também investigar a sua própria prática porque (...) *a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores* (...), e adotar o processo contínuo de desenvolvimento, ou seja, de continuar a sua formação ao longo da carreira docente sem nunca estagnar à espera de seguir um currículo definido por outros. O professor deverá, então, adotar uma atitude de constante investigação/reflexão, de forma a procurar um ensino mais evoluído, com estratégias inovadoras (p.142).

*Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente* (Stenhouse, 1975, p.39).

Neste sentido, o professor deve estar apto e capaz de questionar a sua prática, saber o que ensinar e como o vai fazer, que estratégias/métodos se melhor aplicam ao grupo de crianças/alunos, (...) *estar à vontade para se colocar em causa (...)*, para encontrar fragilidades e propor estratégias/soluções para as resolver (Rodrigues, 2012, p.18). Na mesma linha de pensamento, Rodrigues, (2012), refere ainda que o professor que é capaz de refletir, encontra-se em constante desenvolvimento, está constantemente a descobrir-se e é um professor (...) *que pensa sobre a sua prática e age de acordo com essa reflexão* (p.18).

Por outro lado, Stenhouse, (1975), afirma ainda que (...) *o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo (...)*, admitindo que existe ainda um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação no âmbito do seu desenvolvimento profissional (p.39). O mesmo autor refere ainda que a investigação, a reflexão e o desenvolvimento curricular deverão ser da responsabilidade dos professores, uma vez que:

*(...) o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino, entendendo-se como atitude de investigação (...) uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”* (Stenhouse, 1975, p.165).

Roldão (2000, cit por Alarcão, 2001) apresenta uma visão próxima à de Stenhouse ao considerar (...) *ocurrículo como campo de acção do professor e os professores como principais especialistas do currículo*, afirma também que,

*(...) pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele* (p.5).

Na mesma linha de pensamento, Alarcão, (2001), refere que, essencialmente no nosso país, esse conceito não é apreendido, pois os professores sentem-se inseguros, indecisos nas suas escolhas, sendo muitas vezes incapazes de gerir a situação real. A função de investigar não é apenas função dos académicos, cabe também ao profissional docente assumi-la e, desta forma, pede-se que seja o professor a gerir o currículo. É-lhes assim pedido que conheça diversificadas formas de trabalhar e que a sua estratégia seja



baseada na pesquisa, experiência e conhecimento assentes na investigação, direcionadas para um saber mais integrado e completo, diretamente ligado à prática. Ser professor-investigador é, portanto, adotar uma atitude crítica e de constante questionamento (Alarcão, 2001).

*(...) não só porque ajuda o professor na sua formação e na sua evolução enquanto profissional da educação, mas também porque um professor que reflete mais facilmente coloca os seus alunos a refletirem sobre situações que ocorrem dentro da sala de aula.” Na opinião da mesma autora “A reflexão permite ao professor conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser (Rodrigues, 2012, p.17).*

A reflexão acontece quando pensamos ser necessário melhorar certos aspetos, adotando outras estratégias e métodos para, conseqüentemente, solucionarmos situações que não ocorreram como planeado. A capacidade para refletir, surge, portanto, (...) *quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza (Oliveira e Serrazina, 2002, p.31).*

Para Schön, (1987), o professor é um *artistry*. Schön utiliza este termo para designar as competências que o profissional revela em situações únicas, de conflito e incertezas, conhecimento que surge naturalmente em situações em que não pode ser verbalizado, mas pode ser expresso através da observação e da reflexão sobre a ação (cit por Oliveira e Serrazina, 2002).

Para o mesmo autor, existe a distinção entre *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. A *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação* são apenas distintas pelo momento que acontecem: a primeira ocorre durante a prática e a segunda é realizada após o acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é analisada e revista fora do contexto de intervenção. É nesta reflexão que nos consciencializamos e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la. A terceira e última, *reflexão sobre a reflexão na ação*, é a ajuda docente no desenvolvimento, na progressão e construção da sua própria identidade enquanto profissional. Trata-se, portanto, de (...) *olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação (...), ou seja, o que é que o profissional observou, o que aconteceu, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu. É, portanto, (...) uma reflexão orientada para uma ação futura (Oliveira e Serrazina, 2002, p.30).*

Torna-se também importante salientar o papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, uma vez que a supervisão é um processo em que um professor mais experiente e informado, auxilia e orienta outro professor ou futuro professor no seu processo de desenvolvimento humano e profissional (Alarcão e Tavares, 1987). Nesta linha de pensamento, Amaral et al (1996) afirmam que,

*O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos* (cit por Silva, 2007, p.46).

Dewey (cit por Zeichner, 1993) defende que para se ser um professor reflexivo e investigador, deve-se ter em consideração algumas atitudes como:

- *Abertura de espírito* – implica aceitar e ouvir mais do que uma opinião, admitir possibilidades de erro e aceitar alternativas possíveis. Os professores reflexivos estão constantemente a questionar-se sobre as suas ações na sala de aula (p.18).
- *Responsabilidade* – implica a ponderação das consequências de uma determinada ação. Zeichner refere que cada profissional, perante esta atitude, deve refletir sobre três consequências da sua prática, sendo estas, as *consequências pessoais*, isto refere-se, aos efeitos do seu ensino nos autoconceitos dos alunos; *consequências académicas*, efeitos da sua prática docente no desenvolvimento intelectual dos alunos; *consequências sociais e políticas*, refere-se aos efeitos do seu ensino na vida dos alunos (p.19).
- *Sinceridade* – a abertura de espírito e a responsabilidade devem fazer parte da vida do professor reflexivo. O professor deve ser o responsável pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento/crescimento (p.19).

Alarcão, (2001), reforça esta linha de pensamento e afirma que a investigação depende de dois princípios:

- *1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.*

- *2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente, com os colegas (p.6).*

Podemos, então, concluir que o profissional de educação reflexivo deve estar em constante investigação, de forma a solucionar estratégias, metodologias diversificadas, adequadas e atuais, melhorar o seu percurso como docente e, consequentemente crescer como profissional. De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, artigo 4 – II – Dimensão profissional, social e ética, ponto 2, alínea a), o papel do professor é valorizado como (...) *profissional de educação com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.*

### **2.3. Profissionalidade e formação inicial**

Um modelo ideal de formação inicial é um modelo integrado que prevê a integração das componentes teóricas e a prática profissional, com atividades de docência em situação de supervisão em contexto real (Carrega, 2012), onde se reflita sobre o papel do professor que deixou de ser apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um profissional que tem de estar apto a identificar os problemas que surgem na sua atuação, procurando agir sobre os eles, tem de possuir (...) *competências significativas no domínio da análise crítica de situações e de produção de novo conhecimento visando a sua transformação* (Carrega, 2012, p. 13).

Para Ribeiro, (1995, cit por Carrega, 2012), são várias as fragilidades que se têm vindo a praticar na formação inicial de professores. Uma dessas necessidades diz respeito ao plano de estudo e programas de formação de professores, uma vez que constituem estabilizadores de estratégias de preparação profissional dos mesmos, (...) *não contribuindo para o progresso e inovação da educação enquanto ciência e técnica em evolução* (p.13).

Outra das fragilidades assenta nos programas de formação, uma vez que não têm revelado na sua elaboração e desenvolvimento (...) *consciência da complexidade crescente do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, não têm sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade atual* (p.14).

O desfasamento existente entre teoria e prática é outra das fragilidades que se destacam a propósito da formação inicial de professores,

*(...) as instituições de formação não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação, que na realidade praticam, existe (...) um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégias (p.14).*

Outra das necessidades refere-se à ausência de ligação entre instituição superior e as escolas, as instituições de formação tendem a isolar-se das escolas, uma vez que os programas de formação de professores não refletem, nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas (Ribeiro, 1995, cit por Carrega, 2012).

De salientar também, a perspetiva de alguns autores que consideram a formação inicial, o momento do estágio igualmente uma frágil, pois os futuros profissionais de educação veem o estágio como a situação ideal para colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos, no entanto, a instituição de estágio, impõe-lhes um modelo a seguir, com um conjunto de regras a cumprir, fazendo com que o futuro professor siga uma prática, muitas vezes, sem questionar as orientações dadas. Desta forma, o estágio pode, por vezes, transformar-se *(...) num momento de moldagem de práticas que visam o método tradicional (...) originando um desfasamento entre o real e aquilo que estão a realizar* (Ribeiro, 1995, cit por Carrega, 2012, p.15).

### **3. Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem – Conhecimentos esperados no final do Pré-escolar**

Na educação Pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem constituem documentos imprescindíveis para os profissionais de educação, uma vez que servem de orientação para a sua atuação e auxiliam-nos na preparação e na progressão da sua prática, de forma a favorecer a aprendizagem das crianças.

As OCEPE ao constituírem um conjunto de princípios orientadores para os educadores, são uma referência para os mesmos, *(...) destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspetiva mais*

*centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças* (Silva, 1997, p.13). São, portanto, um referencial para todos os educadores e têm como objetivo promover a melhoria da qualidade na educação pré-escolar (Silva, 1997). As OCEPE encontram-se estruturadas da seguinte forma:

- *Objetivos Gerais*, que se encontram enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar com o propósito de orientar a prática profissional dos educadores;
- *Organização do Ambiente Educativo*, como alicerce do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo engloba diversos níveis, a saber: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;
- *Áreas de Conteúdo*, que constituem as referências a ter em conta no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Salientam-se, portanto, três áreas de conteúdo:
  - Área de Formação Pessoal e Social
  - Área da Expressão/Comunicação que abrange três domínios:
    - Expressões (motora, dramática, plástica e musical);
    - Linguagem e Abordagem à Escrita;
    - Matemática;
  - Área de Conhecimento do Mundo
- *Continuidade Educativa*, processo que parte do que a criança já sabe, de forma a criar condições para o sucesso nas aprendizagens posteriores;
- *Intencionalidade Educativa*, decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação por parte do educador, como forma de adaptar a sua prática às necessidades das crianças.

(Silva, 1997)

As Metas de Aprendizagem são, tal como as OCEPE, outro documento orientador da atuação docente, contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para uma boa aprendizagem indicadas nas OCEPE. Revela os objetivos gerais que o educador deverá abordar e constituem uma referência a todos os profissionais de ensino Pré-escolar,

*(...) facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao*

*entrarem para o 1ºCiclo, todas as crianças possam ter realizado ter realizado as aprendizagens que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo* (²Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar).

As Metas de Aprendizagem revelam-se como a ferramenta essencial à planificação e organização do ensino, bem como à avaliação porque, é através das mesmas que o educador planifica as suas atividades com o objetivo de que as crianças alcancem objetivos (metas). A partir da operacionalização das metas, o educador verifica quais as que foram alcançadas pelas crianças, podendo, desta forma, adequar o programa das suas atividades às necessidades do seu grupo (Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar).

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar encontram-se divididas, tal como nas OCEPE, por áreas de conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios:
  - Expressões (motora, dramática, plástica e musical);
  - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Matemática.
- Área do Conhecimento do Mundo

(Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar)

O foco deste estudo centra-se na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que o projeto desenvolvido incidu na implementação de atividades nesse domínio. No entanto, nas atividades desenvolvidas, foi privilegiada a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo. Nesta perspetiva e como para o estudo final o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi fulcral, irei debruçar-me sobre este mesmo domínio.

Na Educação Pré-escolar, a linguagem oral tem sido o foco principal e fundamental, uma vez que é considerada a linguagem primária, contudo, a leitura e a escrita são também abordadas neste nível de ensino.

Ao entrar para o Pré-escolar, as crianças já têm algumas ideias e noções do código escrito, por isso, o educador deve (...) *tirar partido do que a criança já sabe*,

---

<sup>2</sup><http://ebparedes.damiaodegoes.pt/pdf/metaspreecolar.pdf>. Consultado a 21 de janeiro de 2016.

*permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita* (Silva, 1997, p.65). De acordo com a mesma autora, a língua portuguesa deve ser valorizada como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas, tanto ao nível do ensino básico, como no secundário. (...) *Por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos* (Silva, 1997, p.66).

Sendo a língua portuguesa uma área valorizada, o educador deverá, então, ter em conta que, as crianças no final da educação pré-escolar devem ter atingido nos diversos domínios da área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as seguintes metas:

➤ Domínio: Consciência Fonológica

No final da educação pré-escolar, a criança deve:

- ✓ Produzir rimas e aliteraões;
- ✓ Segmentar silabicamente palavras;
- ✓ Reconstruir palavras por agregação de sílabas;
- ✓ Reconstruir sílabas por agregação de sons da fala (fonemas);
- ✓ Identificar palavras que começam e acabam com a mesma sílaba;
- ✓ Suprimir ou acrescentar sílabas a palavras;
- ✓ Isolar e contar palavras em frases.

(Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar)

➤ Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

No final da educação pré-escolar, a criança deve:

- ✓ Reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano;
- ✓ Saber onde começa e acaba uma palavra;
- ✓ Saber isolar uma letra;
- ✓ Conhecer algumas letras (e.g., do seu nome);
- ✓ Usar diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta);
- ✓ Escrever o seu nome;
- ✓ Produzir escrita silábica (e.g.: para gato; para bota).

(Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar)

➤ Domínio: *Conhecimento das Convenções Gráficas*

No final da educação pré-escolar, a criança deve:

- ✓ Saber pegar corretamente num livro;
- ✓ Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- ✓ Identificar a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;
- ✓ Conhecer o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo);
- ✓ Atribuir significado à escrita em contexto;
- ✓ Saber que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético);
- ✓ Saber orientar um rótulo sem desenhos;
- ✓ Distinguir letras de números;
- ✓ Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;
- ✓ Usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias);
- ✓ Identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas.

(Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar)

➤ Domínio: *Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal*

No final da educação pré-escolar, a criança deve:

- ✓ Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- ✓ Questionar para obter informação sobre algo que lhe interesse;
- ✓ Relatar e recriar experiências e papéis;
- ✓ Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
- ✓ Recontar narrativas ouvidas ler;
- ✓ Descrever pessoas, objetos e ações;
- ✓ Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- ✓ Iniciar o diálogo, introduzir um tópico e mudar de tópico;
- ✓ Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- ✓ Usar nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;



- ✓ Recitar poemas, rimas e canções.

(Ministério da Educação – Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar)

#### 4. Conceções sobre a Linguagem Oral e o Código Escrito

É deveras importante referir que o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é fundamental ter início desde cedo, ou seja, desde a Educação Pré-Escolar. O que se pretende com a integração desta área de conteúdo no ensino pré-escolar é que as crianças tenham, desde cedo, contacto com a linguagem oral e o código escrito. O jardim-de-infância como espaço privilegiado para as primeiras aprendizagens da criança, assume um papel decisivo no desenvolvimento da linguagem enquanto veículo de comunicação e de conhecimento do mundo (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

*Se as crianças aprendem a falar, falando e ouvindo falar os sujeitos que com elas interagem, do mesmo modo e, numa fase inicial, as crianças aprendem a escrever, escrevendo e interagindo com adultos ou pares mais competentes que com a linguagem escrita interagem* (Horta, 2006, p.60).

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita está inserido na área de Língua Portuguesa, sendo esta, fundamental na Educação Pré-escolar, isto porque, entende-se (...) *por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 9). Segundo os mesmos autores, a linguagem oral adquire-se espontânea e naturalmente, basta que a criança contacta/conviva com falantes dessa língua e a língua adquirida pela criança é a sua língua materna (p. 9).

De referir que a Educação Pré-Escolar sempre valorizou mais a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral, visto esta ser adquirida espontaneamente pela criança desde os primeiros anos de vida, sendo por isso considerada linguagem primária, a oralidade. Já a escrita e a leitura somente eram desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas atualmente, isso sofreu alterações, a Educação Pré-escolar já proporciona às crianças o contacto com o código escrito, partindo, no entanto, dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças (Silva, 1997). Velásquez, (2004, cit por Horta, 2006), diz-nos que, *Enquanto a fala é dialogicamente primária e universal, a escrita é um produto de convenções sociais que utiliza diferentes estratégias: representação fonémica, silábica*

*ou de morfemas* (p.50). A Educação Pré-escolar não tem por objetivo ensinar a criança a ler e a escrever, mas tem sim o objetivo de a familiarizar com o código escrito. *Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.* (Silva, 1997, p. 65).

Na Educação Pré-escolar faz-se, portanto, uma abordagem à escrita, não sendo necessário saber-se ler e escrever na íntegra, mas é útil e essencial que a criança contacte e conheça o código escrito, para haver uma interpretação e tratamento da informação relacionada com a leitura, e isso, (...) *implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente* (Silva, 1997, p. 66).

Como já foi mencionado, é fundamental na Educação Pré-escolar a aquisição de um maior domínio da linguagem oral e, para que isso aconteça, é necessário que o educador proporcione atividades direcionadas à linguagem oral e crie condições para uma aprendizagem enriquecedora por parte das crianças, devendo, (...) *criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças* (Silva, 1997, p. 66).

De acordo com a mesma autora, é importante que o educador fomente o diálogo com e entre as crianças, fazendo uso de um vocabulário adequado, de forma a criar condições para estas intervirem, pois, tendo a oportunidade de dialogar, as crianças vão ter mais desejo de comunicar, de se expressar e, consequentemente, adquirirão mais à vontade e desinibição na comunicação/expressão oral. O educador tem, portanto, o papel de motivar e desenvolver nas crianças o interesse e gosto de comunicar. É também importante que a comunicação não se cinja apenas ao que a criança “traz” de casa, visto que há crianças que sentem mais dificuldades em expressar-se oralmente que outras, logo é (...) *necessário que o contexto da educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns* (Silva, 1997, p. 67).

É através das diferentes situações de comunicação que a criança se apropria das diferentes funções da linguagem e adequa a sua comunicação/expressão oral a diversos contextos. Também importa salientar que a comunicação não-verbal como meio de aprofundar a linguagem permite à criança exprimir-se e comunicar sentimentos através

de gestos ou mímica e, esta forma de comunicação, relaciona-se com aludicidade, nomeadamente com área da Expressão Dramática (Silva, 1997).

As crianças quando começam a familiarizar-se com o código escrito, tentam imitar a escrita, reproduzir o formato do texto escrito eo educador deve valorizar e incentivar as crianças para esta prática, Silva, (1997, p.69), diz-nos que, *A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.*

O desenho também é uma forma de escrita, uma vez que pode substituir uma palavra e uma sequência de desenhos permite narrar uma história ou descrever os momentos de um acontecimento. É através do livro, que surge a maior parte das vezes associado a uma imagem, que as crianças despertam para o prazer da leitura e desenvolvem a capacidade estética.No entanto, deve-se estimular a criança para uma variedade de textos e formas de escrita, fazendo com que estas se apercebam e ganhem consciência das diferentes funções da escrita.

*Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se neste domínio (Silva, 1997, p. 71).*

Este domínio é, sem dúvida, fulcral no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e simbólico da criança, uma vez que determina a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.Segundo Garton e Pratt (1998, cit por Horta, 2006), existem duas razões pelas quais a linguagem oral e a escrita devem ser estudadas paralelamente, pois, segundo estes autores,

*(...) o desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é precedente daquela. Assim como o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral, ou seja, uma nova estrutura e função da língua são apreendidas para que se possa escrever, o que, por sua vez, é adotado na fala (Garton e Pratt, cit por Horta, 2006, p.48).*

A segunda razão apresentada por estes autores, para a linguagem oral e a escrita serem estudadas juntamente, tem a ver com o facto de(...) *muitos dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem oral e escrita serem idênticos* (p. 48).

Normalmente, pensa-se que a criança aprende a falar mais rapidamente do que aprende a escrever, logo, pensa-se que seja mais urgente e importante realizar um ensino formal para que as crianças aprendam a escrever. Contudo, os dois tipos de linguagem oral e a escrita precisam de auxílio, ou seja, (...) *a linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, deve ser cultivada e enriquecida, a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita* (Pinto, 1998, cit por Horta, 2006, p. 49).

Os mecanismos para ambas as aprendizagens são distintos, contudo, existe um fator em comum, pois as duas formas de linguagens são realizadas em interação com adultos e com outras crianças, ou seja, interação social.

#### **4.1. Emergência da Leitura**

Ler é a capacidade que o ser humano tem de compreender o código escrito. Ler significa (...) *conhecer, interpretar por meio da leitura, descobrir* (Sabino, 2008, p.2). A leitura é essencialmente um ato cognitivo, ou seja, a perceção que se tem do ato de ler desempenha um papel fundamental e determinante, pois é esta compreensão que vai tornar operacional e eficaz as outras competências para a leitura,

*(...) nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, que através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, que por ela criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e para que nós próprios fazemos* (Lages, Liz, António e Correia, 2007, p.9).

A leitura é bastante importante e deve ser valorizada desde sempre. Como refere Cartwright (2007), os bebés e as crianças na educação pré-escolar aprendem diversas coisas de extrema importância para a leitura, mesmo antes do ensino formal da mesma.

*(...) Este conhecimento é adquirido através da experiência com a linguagem falada e com os livros (e outros materiais impressos). Sendo a linguagem escrita baseada na falada, as experiências das crianças com a palavra e com a*

*conversação provê-as do conhecimento essencial que está na base do desenvolvimento da leitura* (cit por Lages, Liz, António e Correia, 2007, p.14).

A criança desenvolve a linguagem e pensa acerca da Língua na interação com os adultos, através da linguagem falada. Desta forma, vai assimilando alguns conhecimentos e adquirindo algumas capacidades de decifração da linguagem.

Cartwright (2007) salienta que estudiosos como Pellegrini e Galda,

*(...) Descobriram que as crianças desenvolveram a sua capacidade de refletir e falar sobre a língua através da interação com os pais e professores e com os seus pares mais competentes. A capacidade de ler está baseada no seu conhecimento da linguagem falada. Por exemplo, aprendem que as palavras são unidades separadas da linguagem falada, e que isto está relacionado com as suas capacidades crescentes de reconhecer e escrever palavras* (Cartwright, 2007, cit por Lages, Liz, António e Correia, 2007, p.14).

De acordo com Silva, (2013), num sistema alfabético, ler requer ter o conhecimento explícito da estrutura fonética da fala. A criança deve, portanto, ter consciência que a linguagem oral é constituída por palavras, sílabas e fonemas em sequência. A análise das sílabas e dos fonemas não se adquire espontaneamente, vai-se sim, construindo gradualmente com a maturação e a preparação adequada antes da altura da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A leitura é uma ferramenta imprescindível e essencial para o desenvolvimento de aptidões cognitivas a todos os níveis educacionais e, desta forma, contribui positivamente para o sucesso escolar. Os professores devem motivar os seus alunos para a leitura desde cedo, *(...) apelando à sua imaginação através do conto e estimulando-lhes a curiosidade através da colocação de questões problemáticas relativas a assuntos que lhes despertem interesse* (Sabino, 2008, p.4).

Rebelo (1990, cit por Silva, 2013), salienta que,

*As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas atividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e escrita. É, portanto, um processo desenvolvimental, que pressupõe a criança como um ser*

*ativo, capaz de elaborar juízos críticos acerca da linguagem oral e escrita* (p.13).

O educador tem, portanto, como dever, incentivar o interesse e os hábitos pela leitura mesmo antes da aprendizagem formal da mesma. O educador desempenha um papel fulcral na transmissão de como e para que serve ler, desta forma, deve ter atenção ao modo como lê para as crianças e utiliza os diversos tipos de texto. Para motivar as crianças na leitura de uma história é importante que o professor/educador valorize o carácter lúdico,

*(...) a leitura deverá ser feita oração a oração, com ênfase e gesticulação para melhor transmitir os sentimentos das personagens. Seguir-se-á uma reflexão partilhada em que cada criança dirá o que bem entender sobre as personagens e a ação narrada, a fim de se conseguir uma melhor compreensão do que foi lido* (Sabino, 2008, p.6).

De acordo com Silva (1997), é deveras importante que o educador procure, com as crianças, informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando, de maneira a que as crianças interpretem o sentido do mesmo, retirem as informações mais pertinentes e consigam, conseqüentemente, recontar/reconstruir toda a informação. O educador deve também trabalhar diversos tipos de texto escrito e de informação com as crianças, como ler notícias de um jornal, ler em conjunto uma receita, consultar um dicionário, assumindo assim,

*(...) proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio* (Silva, 1997, p.71).

A decifração do texto escrito é da responsabilidade do educador, contudo, há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como a interpretação e/ou descrição de ilustrações/gravuras de um livro ou de qualquer outro suporte, organizar sequências, inventar pequenas legendas, entre outras (Silva, 1997).

Chall, (1979, cit por Ribeiro, 2005), debruçou-se sobre o estudo da leitura e desenvolveu o modelo desenvolvimental da leitura. Este modelo pressupõe a existência de quatro fases com modificações qualitativas ao longo dos vários estágios evolutivos,

sendo que o seu bom desenvolvimento se alcançaria com o uso criativo e crítico da leitura.

A primeira fase – fase 0, designada *Pré-leitura*, é o período que vai desde o nascimento até aos seis anos de idade. Nesta fase, a criança aprende a linguagem oral, desenvolve uma panóplia de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, (...) *toma conhecimento que o propósito da linguagem escrita é a comunicação e desenvolve as habilidades visuais, visuomotoras, percetivo-auditivas e linguísticas, necessárias para iniciar a aprendizagem formal da leitura/escrita* (Chall, 1979, cit por Ribeiro, 2005, p.23). É nesta etapa que a criança estabelece as bases para a aprendizagem de alfabetização e essas bases/esses alicerces dependerão da qualidade de experiências vivenciadas pelas crianças no meio em que se desenvolvem. Nesta fase de *Pré –leitura*, as crianças poderão reconhecer e ler algumas palavras que lhes são familiares, como o seu próprio nome e algumas marcas como, “McDonald” e “Coca-Cola”. Contudo, não fazem uma verdadeira leitura formal das palavras, uma vez que (...) *os estímulos gráficos atuam como logogramas. (...) Se alterarmos o formato ou a aparência de algum dos seus elementos a criança deixa automaticamente de o reconhecer* (Citolier, 1996 e Martins, 1996, cit por Ribeiro, 2005, p.23). É nesta primeira fase que a criança se vai apercebendo que (...) *as palavras orais se podem segmentar em partes, que essas mesmas partes se podem sintetizar para originar uma palavra, e ainda, que diferentes palavras partilham sons em comum* (Silva, 2003 e Martins, 1996, cit por Ribeiro, 2005, p.23)

A segunda etapa do modelo desenvolvimentalista da leitura proposto por Chall é a passagem da fase 0 para a fase 1, designada *Leitura inicial ou descodificação*. Esta fase acontece nos 1º e 2º anos de escolaridade, a crianças entre os seis e os sete anos de idade, De acordo com a autora, esta etapa desenvolve-se quando as crianças começam a ser capazes de associar os sons das palavras às letra, o que lhes permite (...) *descodificar fonologicamente algumas palavras e construir um pequeno vocabulário visual das mesmas* (Martins, 1996 e Silva, 2003, cit por Ribeiro, 2005, p.24). É nesta fase que se (...) *trabalham as correspondências grafema/fonema, seguida das combinações silábicas e dos grupos consonânticos* (Chall, 1979, cit por Ribeiro, 2005, p.24).

Segundo a mesma autora, a terceira fase deste modelo é designada *Consolidação e fluidez de descodificação* e, desenvolve-se nas crianças entre os sete e oito anos de

idade, que frequentam, portanto, os 2º e 3º anos de escolaridade. Nesta fase, *As crianças passam do uso consciente e laborioso do código para um uso automatizado*. Este estágio evolutivo diz respeito ao início da leitura formal e fluente, que se deve (...) *ao maior automatismo das competências de descodificação e à maior capacidade para usar, quer as redundâncias da linguagem, quer pistas contextuais*. Estas aquisições irão permitir à criança descodificar com mais facilidade e, conseqüentemente, ler com mais fluidez (p.24).

A quarta fase proposta por Chall (1979, cit por Ribeiro, 2005, p.25) destina-se a crianças/jovens entre os nove e os treze anos de idade (4º ao 8º ano de escolaridade) e designa-se *Ler para aprender o novo*. Nesta fase/etapa, o domínio da leitura está completo, uma vez que a aprendizagem dos mecanismos básicos foi finalizada. A partir desta fase desenvolvimental da leitura, a criança (...) *lê para aprender e não aprende a ler* (Martins, 1996, cit por Ribeiro, 2005, p.25).

Chall, (1979), propõe uma outra fase, a quinta fase, designada *Múltiplos pontos de vista* e esta, destina-se a jovens entre os catorze e os dezoito anos de idade. Nesta fase, o aluno consegue ler todo o tipo de materiais (livros, revistas), a leitura é, portanto, (...) *altamente eficaz*.

Por último, a mesma autora refere ainda outra etapa – fase 5, que dá o nome de *Construção e reconstrução* e, direciona-se aos jovens/adultos com 18 ou mais anos de idade. Nesta fase, para Chall, a leitura é realizada conforme as necessidades do leitor, (...) *implicando uma reconstrução do significado dos textos em função dos seus próprios objetivos*. Nesta fase, *a leitura está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional do leitor* (cit por Ribeiro, 2005, p.25).

Podemos, portanto, concluir que a leitura assume um papel extremamente importante no processo desenvolvimental da criança desde a primeira infância pois, é logo nesta etapa que a criança desenvolve a linguagem oral, bem como desenvolve conhecimento sobre o mundo que a rodeia e toma conhecimento sobre o propósito da escrita, é também nesta fase que a criança estabelece alicerces para a aprendizagem da alfabetização, bases essas que dependerão das experiências vivenciadas pelas crianças no meio em que se desenvolvem.



#### **4.2. Importância dos Livros Infantis no Desenvolvimento e Aprendizagem da Linguagem Oral e na Familiarização com o Código Escrito**

Os livros têm, sem dúvida, um papel deveras importante no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e na familiarização com o código escrito, principalmente em idade pré-escolar. A criança quando ingressa na Educação Pré-escolar, já é capaz de expressar as suas necessidades, fazendo uso de algumas competências orais da sua língua materna.

O educador assume um papel fulcral relativamente a tal situação, pois, no final deste estágio de ensino, tem a responsabilidade de fazer com que a criança esteja apta a se expressar com facilidade e coerência em diferentes situações, nas mais diversas necessidades (Cruz, 2011). Como tal, o educador terá de criar um ambiente estimulante e motivador, do qual os livros, necessariamente, farão parte.

De acordo com Rebelo e Diniz (1998, cit por Cruz, 2011),

*(...) no jardim-de-infância o contacto com o livro pode levar a diversificadas e importantes trocas verbais entre a educadora e as suas crianças. Assim, de entre várias atividades e/ou estratégias de estimulação da linguagem oral, podemos encontrar rotinas que envolvam a literacia infantil. Esta pode ser encontrada em vários tipos de formatos: as lengalengas, as poesias, as histórias, entre outros (p. 44).*

Desta forma, é importante referir que um livro não serve apenas para contar uma história. Os livros podem, portanto, conter os mais diversos propósitos, temas/conteúdos. De acordo com os diferentes conteúdos que pode apresentar, poder-se-á trabalhar a consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas, a compreensão de discursos orais e interação verbal, entre outros, que acabam por estar intrinsecamente ligados com o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e com a familiarização com o código escrito. Santos (2007), refere que, ao longo do percurso da criança no pré-escolar, é necessário que,

*(...) sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimento sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re) configurando as suas conceções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio*

*como um processo de abordagem à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa* (p. 50).

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, e tendo esta um papel fulcral no percurso da criança, o educador deve fomentar diversas estratégias que facilitem o desenvolvimento da sua sensibilidade estética, cívica e ecológica, como também estruturar/organizar o seu pensamento, de modo a que a criança tome consciência do mundo que a rodeia e desenvolva as suas aptidões naturais. Para isso, o educador deve estimular o interesse e a curiosidade da criança em torno de vários aspetos e domínios, nomeadamente, na leitura e na escrita.

Sendo a criança um sujeito ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, o educador deve ser o facilitador e orientador de todo esse processo, criando situações e adaptando estratégias favoráveis ao contacto com a linguagem oral e com a linguagem escrita (Martins, 2011). O educador de infância é um modelo a seguir pela criança e este deve ter a consciência de que é uma fonte de estímulos para a mesma. Neste sentido, de forma a estimular o desejo de comunicar da criança, o educador deve propiciar oportunidades (...) *que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças*, pois, progressivamente começam a alargar o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, (...) *utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos* (Silva, 1997, p. 67).

De acordo com uma investigação recente, Colmar (1994), Carrilho (2001), Veloso (2003), (cit por Martins, 2011) têm comprovado que a familiarização precoce e sistemática da criança com os livros, nomeadamente, com a literacia infantil, aumenta a capacidade imaginativa da criança e favorece (...) *uma razoável consciência narrativa, que lhe permite não só compreender os esquemas narrativos mais previsíveis e as convenções literárias mais elementares* (Mergulhão, 2008, p. 56), como também tomar partido dos mesmos para construir uma pequena narrativa/história de forma autónoma e criativa (Colomer, 1994, cit por Mergulhão, 2008). Desta forma, o adulto deverá estimular essa proximidade frequente com livros, pois assim, a criança adquirirá gosto pela leitura e desenvolverá a sua capacidade criativa/imaginativa, intelectual e a sua sensibilidade artística, (...) *bem como as competências literária e narrativa* (Gomes, 2001, cit por Martins, 2011, p. 4).

O educador-mediador deverá fomentar o contacto com o livro de qualidade, ajudando (...) *o pequeno leitor a compreender as potencialidades e as virtualidades da linguagem literária e a aceder sem problemas ao enigma da representatividade plástica (cada vez mais abstrata e desligada do estereótipo)* (Mergulhão, 2008, p.53).

O contacto com livros de qualidade (texto e imagens) e as experiências de leitura assumem uma estreita relação, uma vez que, quanto mais a criança estiver familiarizada com os livros de qualidade, isto é, livros com uma coesão interna entre as duas linguagens, mais interesse a criança terá em ler ou ouvir ler e, conseqüentemente, mais probabilidades terá de se tornar um leitor competente e crítico (Fernandes, 2005, p.8).

O educador deverá, então, assumir o papel de guia e proporcionar às crianças oportunidades de manipulação, sistematização e fruição, relevando a literatura infantil, por esta ser uma mais-valia no desenvolvimento de múltiplas capacidades e competências, com uma capacidade imaginativa/criativa, a sensibilidade estética, o enriquecimento lexical e sintático e ainda a capacidade de compreensão. Gomes, (2001, cit por Martins, 2011), afirma que os procedimentos e as atitudes de um educador empenhado e dedicado em,

*(...)promover uma educação linguística e literária e ajudar a construir (pré) leitores, estão visíveis no propiciar à criança um enriquecimento pessoal e estético através dos livros (...) de qualidade e na criação de situações lúdicas que concorrem com o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança, utilizando como recurso os livros e a literatura*(p.8).

Assim, o livro, não só tem o objetivo de educar, como também de alargar o vocabulário, ampliar formas linguísticas variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam.

## Capítulo II - Caracterização do Contexto de Intervenção

### 1. O Centro Infantil Coronel Sousa Tavares

O Centro Infantil Coronel Sousa Tavares (CICST) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Beja. Este Centro Infantil, promove diferentes valências, através de atividades em Creche, Jardim-de-Infância, Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), Centro de Acolhimento Temporário para crianças em situação de perigo e/ou risco social e Lar para jovens. Estas atividades assentam numa ideologia organizacional, participativa e dinâmica, definidas na missão que encontramos no seu Projeto Educativo, a saber:

- ✓ Visão e Valores: visam, prestar serviços de qualidade reconhecida, alargando e diversificando serviços disponíveis, garantido a sua sustentabilidade, o cumprimento de requisitos legais e resposta às necessidades da comunidade. É pretendido rigor, respeito, colaboração, afetividade, transparência, solidariedade e inovação. Para uma melhor compreensão da filosofia que está subjacente a estas diretrizes, é importante reconhecer as origens desta Associação, numa breve perspetiva histórica.

(Projeto Educativo Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, 2014 a 2018)

As origens desta instituição remontam a 20 de maio de 1884, quando o Capitão João de Sousa Tavares, natural de Beja, presidia uma comissão executiva com o objetivo de angariar fundos para a construção da “Associação Bejense Protetora das Crianças”. Em 1901, por deliberação governamental, é cedido um terreno para a Associação e em 1902, surgem os primeiros estatutos que tinham como objetivo a criação de uma creche que desse resposta às necessidades da comunidade. E surge no ano de 1913 a creche que inicia a sua atividade com 21 crianças.

No ano de 1941, muda de instalações para o atual edifício e a Associação dá resposta a crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade. Com a aprovação de novos estatutos, em 1969, a associação passa a designar-se “Associação Bejense Protetora de Crianças Coronel Sousa Tavares”. Esta designação sofre alterações após o 25 de Abril de 1974, quando a direção da Associação foi entregue à guarda do Governo Civil, sendo substituída, posteriormente, por pessoas da sociedade civil, situação que se mantém atualmente e, com os adequados registos na

Segurança Social, a Associação passou a designar-se “Centro Infantil Coronel Sousa Tavares”.

Presentemente, o Centro Infantil Coronel Sousa Tavares dá resposta a crianças residentes no concelho de Beja e colabora com as famílias no processo de desenvolvimento dos seus educandos, proporciona atividades de Creche, Jardim-de-Infância e atividades de Tempos Livres (CATL).

(<sup>3</sup>Centro Infantil Coronel Sousa Tavares)

## 1.2. Princípios Orientadores

Na perspetiva de criar/innovar e dar respostas adequadas, o CICST, adota diferentes estratégias metodológicas que visam a integração e a educação de qualidade. Neste sentido, as equipas pedagógicas promovem e valorizam metodologias que se adequam à especificidade de cada criança, tendo em conta os contextos familiares, de forma a garantir a melhor prática pedagógica.

(Projeto Educativo Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, 2014 a 2018)

O Projeto Educativo (PE) do CICST não vincula um modelo pedagógico, porque contempla nos seus princípios diferentes abordagens, nomeadamente, ao *Movimento da Escola Moderna* (M.E.M), quando privilegia os interesses e participação democrática das crianças na abordagem ao trabalho de projeto; quando nomeia o *Curriculo de Orientação Cognitiva*, refere as teorias de desenvolvimento de Piaget baseadas na pedagogia ativa, que a criança aprende fazendo; a *Pedagogia de Projeto*, que consiste na abordagem de um determinado tema, na maioria das vezes surge das vivências e interesses que as crianças têm sobre um determinado assunto; a metodologia *High-Scope* que se traduz na resolução de conflitos e organização do espaço como catalisador de aprendizagem pela ação; por fim, encontramos também os *Princípios Educativos de Gabriela Portugal*, metodologia que tem como objetivo favorecer um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento da criança, bem como proporcionar momentos de interação com outras crianças, valorizando, igualmente, a liberdade para as crianças explorarem, utilizando todos os sentidos.

---

<sup>3</sup><http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/historia>. Consultado a 04 de fevereiro de 2016.

As diferentes abordagens, que se encontram no PE, permitem a cada educador decidir como planear formas de intervenção e interação mais adequadas aos seus grupos e são, posteriormente, operacionalizados no Projeto Curricular de Sala, que lhe permite, com autonomia e responsabilidade, prestar um serviço de qualidade contextualizada.

(Projeto Educativo da Instituição Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, 2014 a  
2018)

## **2. Organização do Cenário Educativo do Jardim-de-infância**

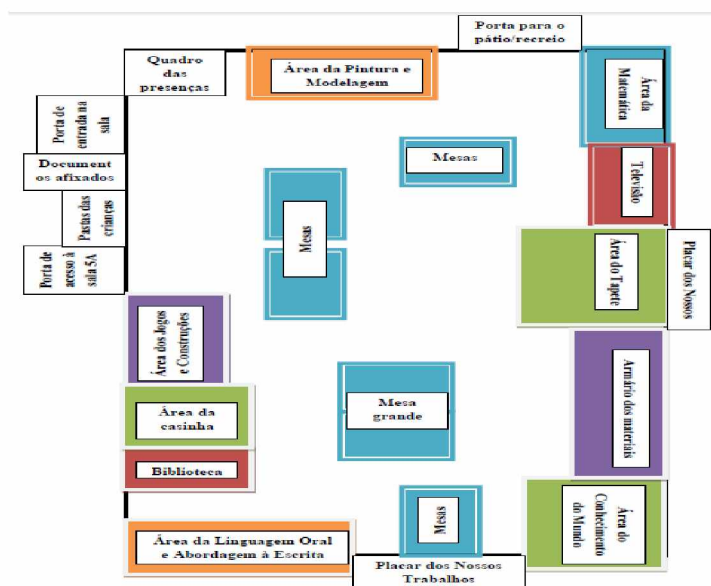
### **2.1. O grupo e a sua caracterização**

O grupo de crianças da sala 5B, onde realizámos este estudo, era formado por 24 crianças nascidas no ano de 2008 sendo, portanto, um grupo homogéneo (5anos). O grupo era constituído maioritariamente por meninos, 14 meninos e 10 meninas. De salientar que duas crianças apresentavam Necessidades Educativas Especiais (N.E.E), tendo ambas acompanhamento personalizado pela Equipa de Intervenção Precoce.

Este grupo de crianças, onde intervimos, na opinião do educador responsável pela sala, manifestava autonomia nas atividades de rotina e apresentava uma atitude bastante positiva e interessada nas atividades pedagógicas apresentadas.

### **2.2. Organização do Cenário Educativo**

A sala onde iniciámos a observação e, posteriormente, intervimos foi a sala 5B da Instituição Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. A sala era bastante luminosa, apresentando três janelas, uma porta de acesso à sala 5A, uma porta de entrada/saída e, por fim, uma porta de acesso à parte exterior (pátio/recreio). Relativamente ao mobiliário, a sala apresentava sete mesas e cadeiras para todas as crianças. No que se refere à organização do espaço, nas paredes estavam dispostos todos os espaços (“cantinhos”) que serviam de apoio às atividades possíveis de realizar, como se pode observar no esquema abaixo apresentado. Para cada espaço existia um armário, no qual estavam disponíveis todos os materiais e um placar para a exposição das produções realizadas.



*Figura 1* Planta da Sala de Atividades

De referir que a mesa grande era destinada à elaboração de trabalhos realizados em pequeno grupo (4/5 crianças) e as restantes mesas eram reservadas à realização de atividades correspondentes aos diferentes espaços. A sala, durante o período do estágio profissional, sofreu algumas adequações, porque se tornava mais fácil a ação. Organizou-se: O espaço reservado à área da biblioteca, que proporcionava às crianças a possibilidade de ouvir, ver, contar e recontar, histórias, contos, conversas e diálogos; Espaço reservado à área da casinha/cozinha, espaço onde desenvolviam atividades relacionadas com a Expressão Dramática, tais como o teatro, teatro de fantoches, a imitação, o jogo simbólico, entre outras; Espaço reservado à área do Conhecimento do Mundo, onde se realizavam as atividades práticas experimentais e as atividades relacionadas com a Oficina de Ciências; Espaço reservado à área dos jogos e construções, espaço constituído por jogos de mesa e construção (caixas de jogos de encaixe, de regras simples e de exercício, assim como caixas grandes com peças de construção (legos) e um cesto com bonecos, animais e carros); Espaço reservado à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde podiam realizar diversas atividades como registar no caderno de escrita o que queriam, colar palavras ou frases, copiar, reproduzir e ilustrar (novidade da semana/texto da semana, história); Espaço reservado à área da Matemática, espaço onde podiam registar no caderno, qualquer coisa que estivesse relacionada com esse domínio; Espaço reservado à área da Pintura e Modelagem, espaço para a realização de diversas atividades como a pintura, o desenho, a modelagem; finalmente, o Espaço reservado à área do tapete, espaço comum, onde tudo

começava, onde se reuniam todos antes de iniciarem as suas tarefas quer da manhã, quer da tarde. Era, também, nesse espaço que, geralmente, tudo acabava porque era onde se voltavam a reunir para partilhar trabalhos realizados. Em suma, neste espaço de trabalho, de grande grupo, realizavam-se os diálogos, as conversas, as histórias, a apresentação das atividades, comunicações, diário de turma (balanço do dia). E daqui saiam as reflexões e as propostas de novas atividades.



## Capítulo III – Estudo Empírico

### 1. Metodologia

#### 1.1. Investigação-Ação

*A Investigação na ação e para a ação é um (...) excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.*

(Arends, 1995, p.45)

A investigação, no geral, é caracterizada por usar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos com o objetivo de encontrar respostas aos problemas e dúvidas que se levantam nos mais diversos contextos de trabalho (Fernandes, s.d.). Em concreto, a investigação-ação (i-a), na opinião de Fernandes (s.d.), apresenta diferentes pontos de vista e definições, a saber:

- Elliot, (1993), define investigação-ação como (...) *o estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma* (cit por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009, p.350).
- Walts, (1985, cit por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009), refere que a investigação-ação é um processo (...) *em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação* (p.360).
- Lavoie, Marquis e Laurin (1996) definem investigação-ação como (...) *uma abordagem de investigação, de carácter social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico. (...) A investigação-ação pode ter como objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a avaliação, a resolução de problemas, a produção de conhecimentos ou a melhoria de uma dada situação. A investigação deve (...) ser reflexiva (...) estabelecer uma comunicação sistemática entre os participantes e autoavaliar-se ao longo de todo o processo. É de carácter empírico (...) tem um desenho inovador e uma forma de gestão coletiva em que o investigador é também um ator e um ator é um investigador* (cit por Santos, 2003, p. 502).

- Froufe Quintas (1998, cit por Fernandes, s.d.) também refere que a investigação-ação é uma metodologia que pode auxiliar o professor/educador a (...) *desenvolver estratégias e métodos*, para que a sua prática/atuação seja mais adequada, bem como, (...) *propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados*.

Nestas abordagens, a investigação-ação é considerada uma metodologia que apresenta duas dimensões, a ação e a investigação, para se obter resultados:

- *Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;*
- *Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.* (Fernandes, s.d., p.4).

O desenvolvimento da investigação-ação requer planificação, atuação, observação e reflexão por parte do profissional para que melhore a sua atuação e obtenha um melhor conhecimento acerca das suas práticas. Nesta linha de pensamento, o processo de investigação apresenta quatro fases – planejar, agir, observar e refletir, fases que se desenrolam de forma cíclica, sendo o primeiro ciclo avaliado e, consequentemente, melhorado de acordo com as informações recolhidas e com as alterações realizadas ao planeamento, é originado um novo ciclo (Santos, 2015).

De salientar que, apesar de haver etapas a percorrer no processo de investigação-ação, muitas vezes, não é possível seguir o percurso planeado, pois podem surgir situações inesperadas,

*Muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. Esse facto deve, aliás, ser também matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo* (Máximo-Esteves, 2008, cit por Santos, 2015, p.162).

Da pesquisa elaborada sobre o conceito de i-a, podemos concluir que nem sempre se consegue implementar o ciclo investigativo completo e, por isso, existem variadas modalidades de i-a que permitem adaptar-se a diferentes situações de estudo. Esteves, (1986, cit por Amado e Cardoso, 2013), considera duas modalidades: *Investigação-*

*para-a-ação* e a *Investigação-na/pela-ação*. A *Investigação-para-a-ação* é originada por alguém (...) *que tem a necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ele e dar-lhesolução* (Esteves, 1986, cit por Amado e Cardoso, 2013, p.191). A *investigação-na/pela-ação* assume grande complexidade devido à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos; estes assentam na *produção de conhecimento (objetivos de investigação)*; na *introdução de mudança (objetivo de inovação)*; e na *formação de competências nos participantes (objetivos de formação)* (Esteves, 1986, cit por Amado e Cardoso, 2013, p.191). Esta modalidade, *investigação-na/pela-ação*, consiste, portanto, (...) *numa investigação que ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialista, por um lado, e investigado com o seu conhecimento local e da prática, por outro* (Amado e Cardoso, 2013, p.192). A *investigação-para-a-ação* e a *investigação-na/pela-ação* acontecem em momentos distintos. A *investigação-na/pela-ação* acontece durante a atuação educativa, enquanto que a *investigação-para-a-ação* acontece quando a ação é analisada e revista de fora do contexto de intervenção.

Conclui-se que a i-a tem como objetivos a mudança, a resolução de problemas, a aquisição de novos conhecimentos, bem como a melhoria de uma situação menos conseguida. Para que isso aconteça, é necessário planificação, atuação, observação e reflexão por parte do investigador, para que dessa forma consiga reajustar e, consequentemente melhorar a sua atuação e crescer como profissional docente, capaz de ter uma atitude crítica e sistemática na análise das suas intervenções educativas. Podemos então afirmar que a investigação-ação é uma metodologia dinâmica, (...) *uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção* (Matos, 2004, cit por Fernandes, s.d., p.7).

## **1.2. Opção metodológica**

Na linha de pensamento, acima desenvolvida, neste estudo optou-se por uma metodologia baseada na modalidade investigação sobre a ação e para a ação, uma vez que se pretende analisar e refletir sobre a atuação educativa de forma a reajustá-la e melhorar a prática futura. Esta modalidade de i-a preconiza um processo de reflexão

sobre a ação, onde há uma produção do saber, que proporcionará um aumento do conhecimento por parte do investigador, das pessoas envolvidas, da situação e do contexto investigado (Amado e Cardoso, 2013). Esta metodologia centra-se na resolução de problemas em qualquer contexto, que se necessite resolver um problema específico.

*(...) La investigación en la acción, (...) interpreta mucho más libremente el método científico, principalmente porque su foco es un problema específico em un escenario específico. El énfasis no es tanto obtener un conocimiento científico generalizable como el conocimiento preciso de una situación y propósito particulares. Por tanto, las condiciones impuestas a la investigación aplicada normalmente se relajan con la investigación en la acción (Cotter e Marian, 1989, p.68)*

Em síntese, considera-se que a investigação sobre a ação e para a ação é a metodologia mais indicada porque assenta numa estratégia reflexiva da profissionalização docente, que permite ao professor tornar-se, simultaneamente, investigador e o objeto de investigação.

*É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Sanches, 2005, p.129).*

## **2. Objeto de estudo e a sua justificação**

A temática deste estudo surgiu no contexto da prática profissional que se realizou no Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, em Beja, através de um projeto desenvolvido com as crianças, naquela instituição. O projeto (Apêndice I) surgiu após a realização de uma atividade desenvolvida no Dia Internacional do Livro Infantil e consistia na criação, por parte das crianças, de uma história. Partindo da frase “Era uma vez...”, as crianças imaginaram um mundo de mistério e fantasia e nasceu a primeira história, intitulada “A Bruxa e o Dragão”. Após essa atividade, notou-se o interesse das crianças pela elaboração de histórias e esse interesse fez surgir o livro “As Nossas Histórias”.

Este envolvimento, por parte das crianças, fez emergir o interesse na construção de vários livros infantis, até ao final do estágio profissional. Neste sentido e partindo da motivação, entusiasmo e interesse em aprender mais sobre os livros, surgiu o projeto (Apêndice I). De referir que o objetivo desde projeto era sensibilizar as crianças para a leitura de livros.

Através de uma conversa informal com a educadora da sala, compreendemos que as crianças tinham algumas dificuldades em determinados domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Desta forma, tentámos compreender as necessidades, de maneira a concretizar atividades que desenvolvessem os domínios mais fragilizados. Contudo, o desenvolvimento das atividades levou-nos à identificação de competências, nomeadamente no domínio da consciência fonológica e da compreensão de discursos orais e interação verbal que pareciam insuficientemente exploradas. Nesta perspetiva, houve a necessidade de analisar estas problemáticas e adequar estratégias, assim surgiu a questão de partida deste estudo: *Como contribuir para a melhoria da prática profissional, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em contexto do Pré-escolar?*

## 2.1. Objetivos

Neste contexto, pretende-se desenvolver um conhecimento que ancore na perspetiva reflexiva e investigadora do profissionalismo docente, para reajustar e, consequentemente, melhorar a prática futura, no que concerne a aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Assim, para o presente estudo, traçaram-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em contexto pré-escolar;
- Compreender os contributos da prática reflexiva, como forma de regular a prática profissional futura;
- Elencar as necessidades encontradas ao longo da prática interventiva;
- Elencar um conjunto de recomendações para melhoria da prática futura.

### 3. Participantes do Estudo

Para este estudo, utilizou-se uma metodologia baseada na modalidade investigação sobre a ação e para a ação, uma vez que se pretende analisar e refletir a atuação educativa de forma a reajustá-la e melhorar a prática futura. Esta metodologia valoriza, portanto, a prática reflexiva desenvolvida pelo investigador e, nesta perspetiva, os participantes deste estudo foram: a investigadora e a colega de estágio da investigadora.

### 4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

A metodologia deste estudo baseia-se numa investigação sobre a ação e para a ação, que subentende pressupostos compreensíveis que utilizam teorias de recolha de dados qualitativos, assentes na análise de documentos. Para este estudo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram:

- ✓ Diário do investigador (instrumento baseado na observação da prática);
- ✓ Análise de documentos orientadores (Metas de Aprendizagem; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, entre outros).

#### 4.1. Diário do investigador

O diário do investigador tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Alves, (s.d.), refere que o diário é um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores pois, (...) *permite a sua interiorização e reflexão, fundamentais para uma auto-análise que capacite para uma nova forma de encarar os problemas profissionais, isto é, construtiva, pessoal e altruisticamente.* O diário possibilita coletar observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de situações/ocorrências e utiliza uma técnica de recolha que ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, mudar os seus valores e a melhorar a sua prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), (...) *permite aos professores uma auto-reflexão, que pode ser partilhada, é certo, mas que, consciencializados,*

*darão lugar à serenidade e empenhamento profissional, indispensáveis ao enriquecimento da comunidade* (Alves, s.d.).

No presente estudo, o diário do investigador é composto por:

- ✓ Planificações diárias e semanais (Apêndice I – Implementação do Projeto);
- ✓ Avaliação de competências das crianças (Apêndice II – Grelha de avaliação final do projeto);
- ✓ Reflexões semanais e reflexão final (Apêndice III – Análise de conteúdo das reflexões da prática educativa).

#### **4.2. Documentos orientadores**

Os documentos orientadores são, tal como o nome indica, documentos essenciais que orientam e regulam a atuação educativa. Tornou-se, portanto, necessário a utilização de alguns desses documentos, na medida em que se constituem fontes de informação relevantes na regulação da prática de qualquer profissional de educação. Entende-se por documentos oficiais, (...) *artigos de jornais e revistas, registos de organismos público, legislação, horários, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, manuais, fichas de trabalhos, etc* (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Relativamente a este estudo, os documentos analisados foram:

- ✓ Projeto Educativo da Instituição Coronel Sousa Tavares (2014 a 2018);
- ✓ Projeto Pedagógico de Sala (2014);
- ✓ Planificações diárias e semanais (Apêndice I – Implementação do Projeto);
- ✓ Avaliação de competências das crianças (Apêndice II – Grelha de avaliação final do projeto);
- ✓ Reflexões semanais e reflexão final (Apêndice III – Análise de conteúdo das reflexões da prática educativa);
- ✓ As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) (Apêndice IV – Análise dos Documentos Orientadores);
- ✓ As Metas de Aprendizagem do Pré-Escolar (Apêndice IV – Análise dos Documentos Orientadores);

- ✓ Decretos de Lei (Lei nº46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei nº5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; Lei nº241/01 – Perfil Geral de Competências do Desempenho Profissional).

## 5. Procedimentos metodológicos

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Paulo Freire, citado por Júnior, 2010, p.581)

As reflexões constituem um suporte importante na prática profissional, onde o aprendiz com a ajuda do orientador aprende a refletir, de forma a regular a sua prática através de novas e mais adequadas estratégias.

Refletir sobre as necessidades e dificuldades no ensino significa preocupar-se com a qualidade e autenticidade do conhecimento como processo fundamental para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos, *Trata-se, portanto, de buscar uma docência significativa, participativa e inovadora* (Júnior, 2010, p.581).

Para Shön, o conhecimento prático consiste na *reflexão na ação* e na *reflexão sobre a reflexão na ação*, pois o professor constrói a sua profissionalização ao examinar, interpretar, avaliar e refletir sobre a sua atuação. Para se ser um professor reflexivo, o professor necessita analisar a sua prática ao nível da compreensão por parte dos alunos da matéria trabalhada, das relações interpessoais entre o professor e os seus alunos, bem como da dimensão burocrática da sua atuação educativa (cit por Júnior, 2010).

*Se admitirmos que o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores* (Schön, cit por Júnior, 2010, p.581).

Atendendo aos pressupostos atrás citados, desenvolveu-se uma estratégia metodológica assente nas reflexões das participantes elaboradas ao longo da prática



profissional (Itinerário A e Itinerário B – Apêndice III), na sala 5B, do Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. Reflexões que mostram as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto realizado, bem como as preocupações, os anseios e dificuldades sentidas durante a prática. A concretização das reflexões surgiu através das anotações realizadas pelas participantes durante a atuação, ou seja, no diário do investigador que acompanhou todo esse processo. Será, portanto, através do mesmo que conseguiremos analisar as problemáticas existentes, isto é, através de registos como as planificações diárias e semanais (Apêndice I – Implementação do Projeto), a avaliação final do projeto (Apêndice II – Grelha de Avaliação Final do Projeto) e as reflexões semanais e reflexões finais (Apêndice III – Análise de Conteúdo das Reflexões da Prática Educativa), será possível fazer uma autorreflexão de toda a atuação e verificar as fragilidades ocorridas durante esse percurso.

Importante referir que, durante a concretização do diário do investigador, bem como para a análise dos resultados, ou seja, a análise das reflexões sobre a prática educativa, foi e será necessário recorrer a algumas referências orientadoras, documentos como o Projeto Educativo da Instituição Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem, tornam-se indispensáveis, uma vez que, para além de nos auxiliarem durante a intervenção educativa, regularam a nossa atuação (Apêndice IV). Será através desses referenciais que conseguiremos identificar as necessidades existentes e, consequentemente, refletir sobre a forma de sugerir e adaptar outras estratégias mais convenientes e favoráveis às aprendizagens das crianças. Por um lado, através do Projeto Educativo da Instituição Centro Infantil Coronel Sousa Tavares e do Projeto Pedagógico de Sala, definimos as estratégias que implementámos na nossa atuação, por outro lado, os mesmos documentos, auxiliar-nos-ão a delinear os objetivos da nossa reflexão. O diário do investigador que, como já foi referido, é composto por planificações diárias e semanais, a avaliação de competências das crianças e as reflexões semanais e a reflexão final, foi essencial para o desenvolvimento deste estudo, pois será através destas anotações, que se identificarão as fragilidades existentes na prática, objeto de reflexão. As OCEPE, as Metas de Aprendizagem e os Decretos de Lei, nomeadamente, o Perfil Geral de Competências do Desempenho Profissional, são também documentos que analisaremos e nos permitirão identificar as necessidades, bem como a sugestão e redefinição de estratégias mais adequadas (Apêndice IV).

Os objetivos deste estudo assentam em desenvolver competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; compreender os contributos da prática reflexiva, como forma de regular a prática profissional futura; elencar as necessidades encontradas ao longo da intervenção; bem como elencar um conjunto de recomendações para a melhoria da prática futura. Estes objetivos orientarão a análise de conteúdo das reflexões, onde serão definidas duas categorias que permitirão problematizar e identificar as necessidades. A primeira categoria diz respeito às *Necessidades Gerais*, onde constam duas subcategorias: *Necessidades das participantes* e as *Necessidades das crianças*. A segunda categoria, *Reflexões*, por sua vez, também se encontra dividida em duas subcategorias: *Sobre a ação* e *Para a ação*.

Em suma, a análise de conteúdo das reflexões sobre a prática educativa permitirá compreender e avaliar a atuação, de forma a identificar os problemas e necessidades existentes, para que se possam colmatar no futuro. Desta forma, pretende-se identificar com base na Implementação do Projeto (Apêndice I), na Grelha de Avaliação Final do Projeto (Apêndice II) e na Análise de conteúdo das reflexões da prática educativa (Apêndice III) as necessidades/fragilidades encontradas ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto realizado com as crianças. Analisar-se-ão, portanto, as necessidades das participantes e das crianças durante a intervenção, bem como algumas informações relevantes quanto à implementação das atividades desenvolvidas sobre a ação. Com esses dados, proceder-se-á às reflexões sobre essas problemáticas, de forma a sugerir outras estratégias mais eficientes e, consequentemente, mais adaptadas às necessidades reais das crianças.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

### 1. Resultados à análise das reflexões da prática educativa

#### 1.1. Categoria: Necessidades Gerais

Na categoria *Necessidades Gerais*, identificaremos, com base nas reflexões realizadas durante a prática educativa, as fragilidades das participantes e das crianças que ocorreram nesse contexto. Assim, esta categoria divide-se em duas subcategorias: *Necessidades das Participantes* e *Necessidades das Crianças*.

##### 1.1.1. Subcategoria: Necessidades das participantes

Relativamente à categoria *Necessidades Gerais*, na subcategoria *Necessidades das participantes*, verificou-se que as participantes tinham alguns receios e anseios em abordar a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), mais propriamente, o domínio da consciência fonológica, do reconhecimento e escrita de palavras e da compreensão de discursos orais e interação verbal. Apesar de possuímos conhecimentos teóricos, tínhamos receio de não saber como iniciar estes domínios da área da LOAE, uma vez que seria a primeira vez que iríamos desempenhar o nosso papel como educadoras,

- (...) *Recordo as dificuldades que senti durante as duas primeiras semanas de estágio, ia muito tensa, não sabia bem qual poderia ser o meu papel naquela sala, naquele Centro Infantil, como é que me poderia posicionar perante a educadora e aquelas crianças. (...) no princípio foi difícil saber como iniciar as atividades com as crianças, de forma a conseguir mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos essenciais na aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita* (Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).

Uma das necessidades manifestadas pelas participantes, aquando da iniciação do projeto, foi em encontrar estratégias adequadas à aprendizagem das crianças que favorecessem variadas competências da LOAE, através dos diferentes tipos e formatos de texto que viríamos a trabalhar. Como se pode observar no seguinte testemunho:

- *A minha dificuldade assentava em encontrar estratégias para melhorar diversos domínios da LOAE, através de diferentes tipos de texto (Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).*

Outras das dificuldades manifestadas pelas participantes, foi o facto de iniciarmos com as crianças a contagem de palavras em frases, a divisão silábica, a identificação de palavras grandes e palavras pequenas e a identificação das sílabas iguais, com o mesmo som.

Este receio está patente no seguinte excerto da reflexão:

- *Estava receosa e preocupada, pois as crianças nunca tinham isolado e contado palavras em frases, nunca tinham feito a divisão silábica (repartição das palavras em “bocadinhos”), identificado palavras grandes e palavras pequenas, nem tinham identificado “bocadinhos”/sílabas iguais (palavras que rimam, que apresentam o mesmo som). (...). Pode-se ter o conhecimento teórico, mas, só quando este é submetido na prática é que percebemos como devemos proceder de forma a desenvolver corretamente as competências (Itinerário A, reflexão – semana de 8 a 11 de abril – Apêndice III).*

Por parte das participantes houve, igualmente, a necessidade de trabalhar outros aspetos da consciência fonológica e do reconhecimento e escrita de palavras, bem como desenvolver mais atividades e explorar novas estratégias para trabalhar e, consequentemente colmatar as fragilidades existentes, como podemos verificar nas seguintes reflexões:

- *(...) Reconstruir palavras por agregação de sílabas, reconstruir sílabas por agregação de sons (fonemas), foram aspetos que não foram trabalhados com as crianças. (...) Sentimos dificuldade em desenvolver todas as competências essenciais que devem ser trabalhadas e exploradas no final do pré-escolar (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).*
- *Deveríamos ter-nos focado nas fragilidades das crianças, para desenvolver mais atividades e solucionar estratégias mais adequadas à aprendizagem das mesmas, nos domínios da consciência fonológica e compreensão de discursos*

*orais e interação verbal* (Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II;  
Itinerário B, reflexão final – Apêndice III)

Outra das dificuldades verificadas foi relativamente às planificações das atividades, nomeadamente, o receio de não corresponder, no momento da prática, ao planificado e não compreender a importância de trabalhar diversos domínios/competências, como a consciência fonológica, para a aprendizagem da leitura e da escrita, podemos verificar no seguinte excerto:

- *(...) ao iniciar a prática senti-me um pouco insegura e receosa, (...) ao planificar atividades para trabalhar rimas, adivinhas, textos das novidades, canções, histórias, lengalengas, receitas, entre outros tipos de texto, por vezes, não sabia como poderia explorá-los, não entendia a importância de contar as palavras em frases, de associar a palavra a uma imagem, de fazer a análise silábica, de identificar palavras que comesçassem e terminassem com a mesma sílaba. Tinha dificuldades em perceber como estes procedimentos iriam influenciar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita* (Itinerário A, reflexão final – Apêndice III)

De salientar a necessidade sentida de refletir e investigar como forma de definir e solucionar estratégias que propiciem novas aprendizagens, através de procedimentos que estimulem e cativem as crianças. Como se verifica:

- *(...) deve haver uma prática educativa assente na reflexão, pois, só dessa forma, se poderá diagnosticar qualquer necessidade no desempenho das crianças e, este diagnóstico, deve ser feito através dessa avaliação* (Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário B, reflexão final - Apêndice III).

### **1.1.2. Subcategoria: Necessidades das crianças**

Este ponto pertence às preocupações gerais assentes nas *necessidades das crianças*, neste sentido, identificámos, com base nas reflexões, algumas fragilidades que foram resolvidas durante a atuação e outras que não foram tão bem-sucedidas e, por isso, não foram colmatadas.

Inicialmente, as crianças apresentavam dificuldades em identificar as partes constituintes de um livro – capa, contracapa, lombada e folhas de álbum – julgando que os livros serviam apenas para contar as histórias neles escritas:

- (...) inicialmente manifestavam dificuldades em identificar as partes constituintes de um livro, mas como este aspeto foi trabalhado ao longo do projeto, as crianças familiarizaram-se com o mesmo (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).

O domínio da consciência fonológica foi, igualmente, onde as crianças, numa primeira fase, manifestaram algumas fragilidades, uma vez que ainda não tinham trabalhado, nem adquirido determinadas competências nesse domínio.

- (...) Inicialmente, algumas crianças apresentaram dificuldades, mas essas dificuldades foram resolvidas com estratégias adequadas às aprendizagens das crianças (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).

Contudo, nem todas as necessidades e fragilidades das crianças foram resolvidas. Podemos observar, através deste excerto, as necessidades das crianças nos domínios da consciência fonológica e na compreensão de discursos orais e interação verbal:

- (...) apesar de apresentarem facilidade em identificar palavras que comecem e terminem com a mesma sílaba, manifestaram alguma dificuldade em produzir uma rima com o seu nome (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão – semana de 3 a 6 de junho – Apêndice III).
- (...) algumas crianças sentiram dificuldade em criar a história “A Bruxa e o Dragão” (...) fragilidade em haver um “fio condutor” na história (...) dificuldade em descrever acontecimentos, continuar a história com a sequência apropriada (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão – semana de 18 a 21 de março - Apêndice III).
- (...) apresentaram algumas dificuldades em recontar a história do “Nabo Gigante” (...) dificuldades em descrever os acontecimentos com a sequência correta (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final

do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão – semana de 25 a 28 de março – Apêndice III).

## 1.2. Categoria: Reflexões

### 1.2.1. Subcategoria: Sobre a ação

A análise de conteúdo desta subcategoria, *Sobre a ação*, incide sobre a informação relevante quanto à implementação das atividades que deram, portanto, origem aos diversos livros. Podemos verificar que:

- (...) *quando estamos na prática, conseguimos perceber melhor o que realmente a teoria nos revela e, conseqüentemente, conseguimos dar relevo à sua importância* (Itinerário A, reflexão – semana de 8 a 11 de abril – Apêndice III).

Antes de ler uma história ou qualquer outro tipo de texto em formato de Livro, as participantes preocupavam-se em trabalhar com as crianças as características paratextuais do mesmo, como a exploração da capa, da contracapa e das folhas de álbum, bem como através do título, ou através das ilustrações/imagens, propor que as mesmas prevejam o que vai acontecer.

- (...) *explorámos as características paratextuais do livro do “Nabo Gigante” (...) as crianças precisavam de explorar o livro, de se familiarizar com o mesmo (...) ficaram incentivadas para a leitura da história* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário A, reflexão – semana de 25 a 28 de março – Apêndice III).

Outras das preocupações das participantes era desenvolver diversas formas e diferentes estratégias para explorar um texto, como podemos verificar nos seguintes testemunhos:

- (...) *à medida que as crianças ouviam o texto, interpretavam-no e expressavam-se, recorrendo à linguagem corporal, (...) foi uma estratégia diferente e bastante interessante* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário B, reflexão – semana de 6 a 9 de maio – Apêndice III).
- (...) *as canções são uma boa forma de comunicar e de trabalhar a linguagem (...) apresentam uma moral, uma mensagem e poderão ser exploradas de*

*diversas formas, de maneira a desenvolver vários processos de crescimento/desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário A, reflexão – semana de 29 de abril a 2 de maio – Apêndice III).

- *(...) a utilização do(s) fantoche(s), nas atividades do “Nabo Gigante” e do “Robin dos Bosques”, foi uma nova forma de explorar uma história (...) revelou-se muito mais interessante e cativante para as crianças* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).
- *(...) A criança consegue, portanto, fazer a leitura de imagens e, torna-se assim, mais fácil trabalhar, por exemplo, rimas, canções, lengalengas, adivinhas, histórias, etc.* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário B, reflexão – semana de 20 a 23 de maio – Apêndice III).

As participantes preocuparam-se, igualmente, com estratégias essenciais para iniciar a consciência fonológica, de forma a direcionar a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras.

- *(...) nas lengalengas, rimas ou poemas e canções, deve ser feita a exploração do texto, como o levantamento das palavras desconhecidas, bem como deve ser realizada a divisão silábica (repartição de palavras em “bocadinhos”) de algumas palavras, a contagem de palavras em frases, identificação de palavras grandes e palavras pequenas, a identificação dos “bocadinhos”/sílabas iguais (palavras que rimam, com o mesmo som).* (...) (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário A, reflexão – semana de 3 a 6 de junho – Apêndice III).
- *(...) se trabalharmos desde cedo a discriminação auditiva, a análise silábica, intrassilábica e fonémica, podemos conseguir desenvolver a consciência fonológica nas crianças e, assim, levá-las a desenvolver uma série de competências linguísticas (...) quanto mais cedo for feito esse treino morfológico, maior será a capacidade de “ler” e de compreender a mensagem escrita* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário A, reflexão – semana de 3 a 6 de junho – Apêndice III).



As participantes refletem que poderiam ter sido exploradas outras competências que não foram, bem como também poderiam ter sido solucionadas estratégias mais adequadas para as atividades que não foram tão bem-sucedidas.

- (...) *poderíamos ter trabalhado a reconstrução de palavras por agregação de sílabas e a reconstrução de sílabas por agregação de sons (...) teria sido enriquecedor e teria favorecido as aprendizagens das crianças no domínio da consciência fonológica* (Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).
- (...) *a atividade das rimas não foi bem sucedida (...) deveria ter sido solucionada outra estratégia mais eficaz e, conseqüentemente, mais adequada às fragilidades do grupo* (Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão – semana de 3 a 6 de junho – Apêndice III).

A aprendizagem das crianças, no que concerne a criação, o reconto de histórias e a familiarização com o código escrito através da observação e da reprodução do mesmo, revela preocupação, como se verifica nos testemunhos das participantes:

- (...) *As crianças, ao criarem a sua primeira história, “A Bruxa e o Dragão”, deveriam ter sido orientadas de outra forma (...) o jogo da lã, não foi a estratégia ideal para se ter iniciado este tipo de atividade (...) outra estratégia teria sido mais adequada e, conseqüentemente, teria sido mais fácil para as crianças criarem a sua própria história* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário A, reflexão – semana de 18 a 21 de março – Apêndice III).
- (...) *apesar do reconto ter sido uma atividade trabalhada no projeto, as crianças manifestaram algumas dificuldades em descrever os acontecimentos com a sequência correta (...) Deveríamos ter promovidos mais atividades que proporcionassem às crianças a oportunidade de recontar histórias ouvidas, bem como poderíamos ter adotado outra estratégia mais eficiente* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).
- (...) *no reconto da história por cada criança e na elaboração do livro “Quero Ser...”, as estagiárias registaram o que cada criança disse (...) as*

*crianças aperceberam-se que tudo o que se diz se pode escrever e do sentido direcional da escrita* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).

- *(...) nas adivinhas, nos títulos dos livros construídos (...) as crianças reproduziram o que estava escrito (...) é importante que as crianças tentem imitar a escrita, que reproduzam o formato escrito* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).

As crianças manifestaram também algumas dificuldades em determinados domínios por as estratégias utilizadas não terem sido as mais adequadas às aprendizagens das mesmas,

- *(...) Uma consciência sobre as melhorias que terei de fazer, num futuro próximo, assentam em: encontrar e adotar estratégias inovadoras e facilitadoras no domínio da consciência fonológica, nomeadamente, na produção de rimas; e no domínio da compreensão dos discursos orais e interação verbal, mais concretamente, na criação e no reconto de histórias pelas crianças. (...) terei, igualmente de valorizar todas as competências a desenvolver nas crianças, no que concerne à consciência fonológica, nomeadamente, a reconstrução de palavras por agregação de sílabas e a reconstrução de sílabas por agregação de fonemas, de forma a enriquecer as aprendizagens das crianças nesse domínio* (Implementação do Projeto – Apêndice I; Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II; Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).

### **1.2.2. Subcategoria: Para a ação**

Ao analisar a subcategoria, *Para a ação*, observámos que as participantes refletem estratégias para a ação, para melhorar a sua prática como futuras profissionais.

De referir que as participantes compreenderam que algumas das atividades implementadas não foram bem executadas, facto que se refletiu nas fragilidades que as crianças sentiram no decorrer das mesmas (Grelha de Avaliação Final do Projeto – Apêndice II). Nesta perspetiva, as participantes refletiram sobre essas problemáticas, sugerindo algumas estratégias para a resolução das mesmas:

- *Na atividade em que as crianças produziram uma rima com o seu nome, poderíamos, primeiramente, ter analisado em grande grupo, palavras que rimassem com cada nome, ou seja, que apresentassem o mesmo som final. (...) teria sido uma estratégia mais eficiente, uma vez que em conjunto, solucionaríamos uma panóplia de palavras que apresentassem a última sílaba igual à de cada nome da criança (...) a estagiária escreveria num quadro as soluções possíveis e, com a colaboração das crianças, sublinharia os “bocadinhos”/sílabas iguais (Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).*
- *(...) O jogo da lã, não foi a melhor estratégia para iniciar a atividade de criar uma história com as crianças (...) Numa primeira fase, deveria ter sido apresentada uma compilação de imagens por ordem sequencial e ter sido pedido às crianças que iniciassem uma história a partir da primeira imagem, desenvolvendo-a de acordo com a sequência de imagens (...) teria sido uma estratégia mais adequada, uma vez que fora a primeira vez que as crianças criaram uma história (...) era facilitada a descrição dos acontecimentos por parte das crianças, bem como a narração da história com a sequência apropriada (Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).*
- *(...) as crianças apresentaram dificuldades em recontar a história (...) deveriam ter sido realizadas mais atividades que proporcionassem às crianças o reconto de histórias ouvidas (...) por exemplo, nas próprias histórias criadas pelas crianças, o reconto das mesmas não deveria ter sido feito pelas estagiárias, mas sim pelas crianças. (...) para colmatar as dificuldades que as crianças tiveram em descrever os acontecimentos com a sequência correta, a estagiária deveria ter orientado e guiado as crianças através de perguntas-chave, assim seria mais fácil o reconto da história pelas crianças (Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).*

Como já foi mencionado, houve também algumas competências no domínio da consciência fonológica que não foram trabalhadas com as crianças. Desta forma, foi pertinente refletirmos que atividades poderiam ter sido concretizadas com o objetivo de trabalhar tais competências:

- *Poderíamos ter trabalhado a consciência da reconstrução de palavras por agregação de sílabas, por exemplo, nas canções, nas lengalengas, nas*

*adivinhas ou nas rimas (...) a estagiária poderia ter algumas palavras, repartidas em sílabas em cartão plastificado, de um texto trabalhado (ex: ta – por (porta); co – e- lhi – nho (coelhinho); to – pa (pato)) acompanhadas de imagens. De seguida, poderia solicitar às crianças que reconstruíssem as palavras, através das imagens.(...) Esta atividade poderia ser explorada em grande grupo, colocando, a estagiária, as sílabas desordenadamente no quadro com a respetiva imagem e pedindo às crianças que encontrassem a solução do problema (Itinerário A, reflexão final – Apêndice III).*

- *A consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala (fonemas) poderia, igualmente, ser explorada em qualquer tipo e formato de texto (adivinhas, lengalengas, rimas, canções) (...) a estagiária, depois de trabalhar um texto, poderia colocar no quadro, frases como: “O toelhinho da Váscoa” (O Coelhinho da Páscoa); “Vati à Torta” (Bati à Porta); “Os Tinto tentidos” (Os Cinco Sentidos).De seguida, a estagiária verificava se as crianças tinham consciência das sílabas através dos sons da fala. Esta atividade poderia prolongar-se, sugerindo as crianças frases com palavras absurdas, incentivando-as a ordenar as sílabas (Itinerário B, reflexão final – Apêndice III).*

## 2. Síntese da Análise das Necessidades

*Tabela 1 – Síntese da Análise das Necessidades*

Situação Real	Situação Ideal	Atividades Sugeridas
<p>▪ (...) <i>Recordo as dificuldades que senti durante as duas primeiras semanas de estágio, ia muito tensa, não sabia bem qual poderia ser o meu papel naquela sala, naquele Centro Infantil, como é que me poderia posicionar perante a educadora e aquelas crianças. (...) no princípio foi difícil saber como iniciar as atividades com as crianças, de forma a conseguir mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos essenciais na aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita.</i></p>	<p>➤ Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas (OCEPE, p.15);</p> <p>➤ Conhecer as capacidades, os interesses e dificuldades de cada criança e do grupo (OCEPE, p.25);</p> <p>➤ Compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (OCEPE, p.25);</p> <p>➤ Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe acerca do grupo e da criança (OCEPE, p.26);</p> <p>➤ Utilizar diversos tipos de materiais, facultando-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de forma a favorecer experiências educativas integradas às crianças (Perfil do Educador: Decreto-Lei n°240/01);</p> <p>➤ Planificar de acordo com os conhecimentos e</p>	<p>- Conhecer as fragilidades de cada criança e do grupo;</p> <p>- Desenvolver atividades que favoreçam e promovam experiências integradas às crianças;</p> <p>- Desenvolver atividades adequadas às diferentes capacidades das crianças;</p> <p>- Desenvolver atividades no domínio da oralidade e da escrita.</p>

Situação Real	Situação Ideal	Atividades Sugeridas
	<p>competências de que as crianças são portadoras (Perfil do Educador: Decreto-Lei nº240/01);</p> <p>➤ Planificar de forma integrada e flexível, de acordo com a análise da observação e avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças e as situações imprevistas resultantes do processo educativo (Perfil do Educador: Decreto-Lei nº240/01).</p>	
<p>▪ <i>A minha dificuldade assentava em encontrar estratégias para melhorar diversos domínios da LOAE, através de diferentes tipos de texto.</i></p>	<p>➤ Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções (OCEPE, p.70);</p> <p>➤ Prazer da leitura e sensibilidade estética através dos livros (OCEPE, p.70);</p> <p>➤ Pegar corretamente num livro (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Identificar a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbum narrativo (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar).</p>	<p>- Explorar diversos tipos e formatos de texto;</p> <p>- Despertar e incentivar a criança para o prazer da leitura;</p> <p>- Familiarizar a criança com o livro e com outros formatos de texto, inclusive álbuns ilustrativos.</p>

Situação Real	Situação Ideal	Atividades Sugeridas
<p>▪ <i>Estava receosa e preocupada, pois as crianças nunca tinham feito a divisão silábica (repartição das palavras em “bocadinhos”), nunca tinham isolado e contado palavras em frases, identificado palavras grandes e palavras pequenas, nem tinham identificado “bocadinhos”/silabas iguais (palavras que rimam, que apresentam o mesmo som). (...) Pode-se ter o conhecimento teórico, mas, só quando este é submetido na prática é que percebemos como devemos proceder de forma a desenvolver corretamente as competências.</i></p>	<p>➤ Inventar sons e descobrir novas palavras (OCEPE, p.67);</p> <p>➤ Apropriação do código escrito através do reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras e da identificação de algumas palavras ou pequenas frases (OCEPE, p.70);</p> <p>➤ Segmentar silabicamente palavras (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Identificar palavras que começam e acabam com a mesma sílaba (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Isolar e contar palavras em frases (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Saber onde começa e acaba uma palavra (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Recitar poemas, rimas e canções (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar).</p>	<p>- Encontrar estratégias para trabalhar a consciência fonológica, que visem o desenvolvimento da capacidade de identificar, discriminar e manipular as unidades do oral (palavras, sílabas e fonemas);</p> <p>- Desenvolver atividades que despertem o interesse em lidar com as palavras, inventar e imitar sons;</p> <p>- Desenvolver atividades que contribuam para a alfabetização da criança.</p>
<p>▪ (...) <i>Reconstruir palavras</i></p>	<p>➤ Planearem processos,</p>	<p>- Desenvolver aprendizagens</p>

Situação Real	Situação Ideal	Atividades Sugeridas
<i>por agregação de sílabas, reconstruir sílabas por agregação de sons (fonemas), foram aspetos que não foram trabalhados com as crianças. (...) Sentimos dificuldade em desenvolver todas as competências essenciais que devem ser trabalhadas e exploradas no final do pré-escolar.</i>	estratégias e modos de progressão para que todas as crianças, ao entrarem no 1º ciclo, possam ter realizado aprendizagens essenciais para a continuidade do seu percurso educativo (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar).	para a continuidade do percurso educativo da criança, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
▪ <i>Deveríamos ter-nos focado nas fragilidades das crianças, para desenvolver mais atividades e solucionar estratégias mais adequadas à aprendizagem das mesmas, nos domínios da consciência fonológica e compreensão de discursos orais e interação verbal.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rimas, (...) são formas de expressão que trabalham o ritmo, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística (OCEPE, p.67);</li> <li>➤ Produzir rimas e aliteraões (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</li> <li>➤ Identificar palavras que começam e acabam com a mesma sílaba (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</li> <li>➤ Alargar as capacidades de compreensão e produção linguística (OCEPE, p.66);</li> <li>➤ As interações proporcionadas em grande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e adaptar estratégias favoráveis às aprendizagens das crianças, no que concerne ao domínio da consciência fonológica, mais propriamente, à produção de rimas;</li> <li>- Desenvolver e adaptar estratégias favoráveis às aprendizagens das crianças, no que concerne ao domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, nomeadamente, na criação e reconto de histórias.</li> </ul>



Situação Real	Situação Ideal	Atividades Sugeridas
	<p>grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto, constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, etc (OCEPE, p.68);</p> <p>➤ Histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, suscitam o desejo de aprender a ler (OCEPE, p.70);</p> <p>➤ Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Recontar narrativas ouvidas ler (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Descrever pessoas, objetos e ações (Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar);</p> <p>➤ Partilhar informação oralmente através de frases coerentes (Metas de</p>	

Situação Real	Situação Ideal	Atividades Sugeridas
	Aprendizagem: Pré-Escolar).	
▪ (...) deve haver uma prática educativa assente na reflexão, pois, só dessa forma, se poderá diagnosticar qualquer necessidade no desempenho das crianças e, este diagnóstico, deve ser feito através dessa avaliação.	<p>➤ Reflexão sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (OCEPE, p.26);</p> <p>➤ Tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças (OCEPE, p.23).</p>	- Desenvolver uma prática reflexiva sistemática assente em pressupostos teóricos, conducentes à adequação das necessidades das crianças.

Fontes: Análise de Conteúdo das Reflexões da prática educativa (Apêndice III)  
 Análise dos Documentos Orientadores (Apêndice IV)  
 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Disponível em:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)  
 Perfil do Educador. Disponível em:  
[http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_241.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf)

## Capítulo V – Recomendações para a Ação

Neste capítulo pretende-se, através da análise das necessidades efetuadas, elaborar um conjunto de recomendações para a ação. Será, portanto, através das necessidades das participantes que se irão propor sugestões, uma vez que foi através dessas necessidades que se detetaram as fragilidades nas aprendizagens das crianças.

Importa salientar que, algumas dessas necessidades foram colmatadas no decorrer do estágio profissional, no entanto, houve competências que não foram trabalhadas adequadamente, isto é, não foram resolvidas e, por esse motivo, as retomamos.

Para a materialização deste capítulo, assumimos a pertinência da reflexão sustentada pelos pressupostos teóricos que regem a educação pré-escolar para, em coerência, aconselhar, adequar e sugerir estratégias para as necessidades encontradas ao longo do percurso, enquanto estagiárias. Neste sentido, debruçar-nos-emos, em primeiro lugar, sobre a ansiedade inicial das participantes, aconselhando estratégias que deverão ser trabalhadas e mais exploradas no contexto da ação pedagógica. Por outro lado, focar-nos-emos nas competências que não foram alcançadas que, se reconhecem, não terem sido devidamente trabalhadas e, por isso, se recomendam outras estratégias para melhor resolução, em prática futura. Nesta perspetiva, a revisão da literatura efetuada, a análise bibliográfica, a análise e a meta análise das reflexões, permitiu-nos elencar necessidades e, a propósito das mesmas, recomendarmos algumas atividades.

Relativamente às fragilidades, próprias de quem inicia, as participantes refletiram que, (...) *no princípio foi difícil saber como iniciar as atividades com as crianças, de forma a conseguir mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos essenciais na aprendizagem da linguagem oral e escrita*<sup>4</sup>. Neste sentido, sugere-se o conhecimento de cada criança e do grupo, para desenvolver atividades adequadas que favoreçam e promovam experiências integradas e enriquecedoras, porque, de acordo com Silva, (1997), é importante que o educador observe (...) *cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)*, de forma a (...) *compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades* (p.25).

---

<sup>4</sup> Tabela 1, página 73.

Importa ainda referir que a criança quando ingressa no pré-escolar, já é capaz de se expressar, fazendo uso de algumas competências orais da sua língua materna e o educador assume um papel importante porque tem a responsabilidade de fazer com que a criança, no final deste estágio, esteja apta a expressar-se com facilidade e coerência em diferentes situações, nas mais diversas necessidades (Cruz, 2011). Desta forma, o educador terá de criar um ambiente estimulante e motivador, do qual os livros, necessariamente, farão parte.

*O contacto com o Livro pode levar a diversificadas e importantes trocas verbais (...) de entre várias atividades e/ou estratégias de estimulação da linguagem oral, podemos encontrar rotinas que envolvam a Literacia infantil. Esta pode ser encontrada em vários formatos: as lengalengas, as poesias, as histórias, entre outros* (Rebelo e Diniz, 1998, cit por Cruz, 2011, p.44).

Um livro não serve apenas para contar uma história. Os livros podem conter os mais diversos propósitos, temas/conteúdos e de acordo com os diferentes conteúdos, poderá trabalhar-se a consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e a compreensão de discursos orais e interação verbal, que acabam por estar intrinsecamente ligados com o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e com a familiarização com o código escrito.

A propósito da necessidade (...) *encontrar estratégias para melhorar diversos domínios da LOAE, através de diferentes tipos de texto*<sup>5</sup>, Silva (1997), defende que o educador deve trabalhar diversos tipos de texto escrito e de informação com as crianças, como ler notícias, ler em grande grupo uma receita, seguindo todos os passos para a realização da mesma, consultar um dicionário, etc. Assumimos a linha de pensamento da autora citada e reforçamos a ideia de que, o educador deverá,

*(...) proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio* (Silva, 1997, p.71).

De salientar que, existem diversas formas e diferentes estratégias para explorar um texto, seja este, uma história contada, recontada ou inventada, uma lengalenga, poesia,

---

<sup>5</sup>Tabela 1, página 74.

canções, etc. A dramatização é uma importante estratégia a desenvolver como um meio de comunicação e aprofundamento da linguagem, através de gestos e da ação corporal podemos transmitir uma série de informações (...) *expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica, relaciona-se com a expressão dramática. A interpretação dessas formas de comunicação (...) constitui outro meio de aprofundar a linguagem* (Silva, 1997, p.68).

O trabalhar e a exploração de canções também é uma das estratégias a desenvolver, sobretudo porque são um veículo de comunicação e, são igualmente, uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem da criança. Ao cantar uma canção, exprimimo-nos através da linguagem oral e a facilidade de apreensão da letra de uma canção é por esta ser constituída por rimas, o que torna mais fácil a sua compreensão e, consequentemente, memorização.

*(...) trabalhar letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico e criar variações da letra original* (Silva, 1997, p.64).

A utilização de utensílios, como por exemplo, fantoches é outra das ferramentas que auxilia um conto, uma história e é, sem dúvida, outra estratégia que deve ser valorizada e trabalhada na educação pré-escolar pois, é uma forma de captar o interesse, concentração e motivação da criança, despertando assim o interesse para a leitura. De acordo com as OCEPE, (...) *a utilização de fantoches, de vários tipos e formas, facilita a expressão e comunicação, sendo também importante para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.* (Silva, 1997, p.68).

A tarefa de trabalhar rimas, histórias, canções, lengalengas, adivinhas com as crianças pode ser facilitada através de imagens/pictogramas como suporte da escrita e da leitura, (...) *há várias formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um Livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar legendas, organizar sequências, etc.* (Silva, 1997, p.71).

Em resumo, são várias as estratégias que podemos trabalhar para explorar diversos tipos de texto, através de diferentes linguagens, podemos desenvolver variadas competências, nomeadamente, dando corpo a um dos objetivos da Educação Pré-escolar (...) *desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização, de estética e de*

*compreensão do mundo* (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar - Capítulo IV, artigo 10º, alínea e), de 10 de fevereiro).

Outra das fragilidades sentidas, assentou no facto de iniciar com as crianças atividades no domínio da consciência fonológica, (...) *nunca tinham feito a divisão silábica (...), nunca tinham isolado e contado palavras em frases, identificado palavras grandes e palavras pequenas, nem tinham identificado sílabas iguais (...)*<sup>6</sup>. Partindo do pressuposto de que estas aprendizagens, relativas à leitura e à escrita no contexto de pré-escolar, só fazem sentido se forem entendidas de forma funcional, lúdica, interessante e desafiadora, citamos Silva (1997), para frisar que as explorações de carácter lúdico da linguagem, o prazer de lidar com as palavras, inventar e imitar sons e descobrir relações contribuem para a construção e enriquecimento do vocabulário da criança.

*(...) As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhadas no pré-escolar, (...) todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ser meios de competência linguística, ou seja, da compreensão do funcionamento da língua* (Silva, 1997, p.67).

Estes formatos textuais contribuem, portanto, para a alfabetização da criança, são estratégias essenciais para iniciar a consciência fonológica, pois direcionam a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras. (...) *as capacidades infantis de análise das palavras em unidades silábicas, intrassilábicas, ou mesmo a deteção de fonemas iniciais comuns em palavras diferentes facilitam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita* (Sim-Sim, 1946, p.53).

É, portanto, na Educação Pré-escolar que a criança se vai apercebendo que (...) *as palavras orais se podem segmentar em partes, que essas partes se podem sintetizar para originar uma palavra, e ainda, que diferentes palavras partilham sons em comum* (Silva, 2003 e Martins, 1996, cit por Ribeiro, 2005, p.23).

Como já foi mencionado, apesar de algumas das necessidades terem sido relativizadas, houve problemáticas que não foram resolvidas, uma vez que as estratégias utilizadas não foram as mais adequadas às aprendizagens das crianças, ou não foram trabalhadas determinadas competências essenciais. Essas fragilidades dizem respeito a:

---

<sup>6</sup>Tabela 1, página 75.

- (...) *Reconstruir palavras por agregação de sílabas, reconstruir sílabas por agregação de sons (fonemas), foram aspetos que não foram trabalhados (...)* <sup>7</sup>;
- (...) *Deveríamos ter-nos focado nas fragilidades das crianças, para desenvolver mais atividades e solucionar estratégias mais adequadas à aprendizagem das mesmas, nos domínios da consciência fonológica e compreensão de discursos orais e interação verbal*<sup>8</sup>.

A identificação destas problemáticas remete-nos para o domínio da consciência fonológica, nomeadamente, na produção de rimas, na reconstrução de palavras por agregação de sílabas e na reconstrução de sílabas por agregação de fonemas; e para o domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, mais concretamente, na criação e no reconto de histórias pelas crianças.

Assim, relativamente às necessidades manifestadas no domínio da consciência fonológica, recomendam-se estratégias para melhoria destas competências:

- A reconstrução de palavras por agregação de sílabas poder-se-ia explorar através de textos trabalhados como, canções, lengalengas, adivinhas, rimas. Apresentava-se algumas palavras repartidas em sílabas, em cartão plastificado (ex: ta – por (porta); co – e - lhi – nho (coelhinho); to – pa (pato)) acompanhadas de imagens. Colocar-se-ia as sílabas desordenadamente no quadro com a respetiva imagem e pedia-se às crianças que encontrassem a solução do problema.
- A reconstrução de sílabas por agregação de fonemas poder-se-ia explorar através de qualquer tipo e formato de texto já trabalhado. Colocar-se-ia no quadro, frases como: “O toelhinho da Váscoa” (O Coelhinho da Páscoa); “Vati à Torta” (Bati à Porta); “Os Tinto tentidos” (Os Cinco Sentidos) e verificar-se-ia se as crianças tinham consciência das sílabas através dos sons da fala.
- Na produção de uma rima com o nome da criança poder-se-ia, primeiramente, inventariar em grande grupo, palavras que rimassem com cada nome e em conjunto, solucionar-se-iam uma panóplia de palavras que apresentassem a última sílaba igual à de cada nome da criança. Escrever-se-ia no quadro as soluções possíveis e, com a colaboração das crianças, sublinhar-se-ia as sílabas iguais.

---

<sup>7</sup> Tabela 1, página 76.

<sup>8</sup> Tabela 1, página 76.

De referir que, antes da entrada no 1º Ciclo, as crianças já brincam com jogos de palavras e fazem rimas, já têm habilidades que exigem sensibilidade aos sons. A capacidade para manipular os fonemas e refletir sobre a estrutura sonora dos vocábulos facilita a aprendizagem da leitura mais rapidamente nas crianças que já possuem essa competência do que nas crianças que não a possuem (Ellis, 1995 e Alegria, Leybaert e Mousty, 1997, cit por Fernandes, 2011). Nesta perspetiva, é extremamente importante desenvolver, estimular e treinar diversas competências no domínio da consciência fonológica, em idade pré-escolar, através de atividades de discriminação auditiva, rimas infantis, contos rimados, uma vez que favorecem ludicamente o crescimento do vocabulário. Desta forma, Alves et al., 2007, enaltecem a ideia de que (...) *através destes jogos, as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e analisam a língua nos seus contributos: discurso – palavras – sílabas – fonemas* (cit por Fernandes, 2011, p.14).

No domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, como já mencionámos, houve, igualmente, algumas fragilidades, no que concerne a criação e reconto de histórias e, por esse motivo, há a necessidade de recomendar outras estratégias mais adequadas e favoráveis às aprendizagens das crianças, nomeadamente:

- Na atividade desenvolvida com o objetivo das crianças criarem a sua própria história. Numa primeira fase, dever-se-ia apresentar uma compilação de imagens por ordem sequencial e ter-se-ia pedido às crianças que iniciassem uma história a partir da primeira imagem, desenvolvendo-a de acordo com a sequência de imagens.
- No reconto, poder-se-iam ter realizado mais atividades que proporcionassem às crianças o reconto de histórias ouvidas. Para descrever os acontecimentos com a sequência correta, dever-se-ia ter orientado as crianças através de perguntas-chave.

É, portanto, necessário que as crianças sejam estimuladas para criarem/inventarem histórias, uma vez que é uma forma de desenvolver as suas capacidades linguísticas de aprendiz, a criatividade e as habilidades sociais. É de referir que só depois das crianças terem contacto e de ouvirem várias histórias é que podem ser incentivadas a inventar/criar outras. Para criar uma história é necessário que sejam implementadas estratégias/métodos facilitadores, como por exemplo, a apresentação de uma série de



imagens como suporte/apoio à história, o jogo da lã, entre outros. É, por isso, importante a utilização de técnicas que estimulem a imaginação da criança.

*(...) se tivéssemos uma fantasia, assim como temos uma lógica, estaria descoberta a arte de inventar. E a verdade é que temos uma fantasia. Pode não constar dos compêndios de ensino ou ter honras de domínio do saber, mas existe, e precisa apenas que não tenhamos medos, vergonhas ou pruridos em utilizá-la para se transformar numa poderosa ferramenta de criação* (Novalis, s.d., In Fórum: Pais&filhos).

O reconto de histórias é igualmente importante e deve ser uma das estratégias a desenvolver no pré-escolar. Ao ouvir histórias, independentemente do seu formato, as crianças começam a perceber que estas apresentam uma ordem, têm princípio, meio e fim e transmitem uma mensagem, têm uma moral explícita ou implícita. Tudo isto é um auxílio para a criança se lembrar das histórias que ouviu, ou seja, entender a sua sequência ao reconstruir as partes da história, podendo então recontá-la. *(...) recontar uma história é contar o que se lembra da mesma após a sua leitura ou audição* (Morrow, cit por Zanotto, 2003, p.5). Para isso, o educador deve proporcionar um clima de convicção através da maneira como fala e se exprime, de forma a constituir um modelo para a interação e aprendizagem da criança (Silva, 1997). Deverá, também o educador, orientar as crianças através de perguntas acerca da história para as auxiliar no seu raciocínio.

Em resumo, através da análise das necessidades ocorridas durante a projeto desenvolvido, as participantes refletiram, aconselharam, adequaram e sugeriram estratégias para as necessidades que surgiram, de forma a melhorar determinadas competências, *(...) deve haver uma prática educativa assente na reflexão, pois, só dessa forma, se poderá diagnosticar qualquer necessidade no desempenho das crianças e, este diagnóstico, deve ser feito através dessa avaliação*<sup>9</sup>. Em suma, os docentes ao tornarem-se investigadores da sua prática, são levados a refletir e, posteriormente, recomendar estratégias para a ação, de forma a melhorar a prática, pois a *(...) formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica* (Lima, 2001, p.58) *(...) uma vez que a reflexividade (...) propicia e valoriza a construção*

---

<sup>9</sup>Tabela 1, página 78.

*peçoal do conhecimento, possibilitando novas formas de aprender, de compreender, de atuar e de resolver problemas* (Júnior, 2010, p.581).

## Capítulo VI – Considerações Finais

*A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento.*

John Dewey (citporMacedo, s.d.)

Na prática profissional realizada no Centro Infantil Coronel Sousa Tavares, desenvolveu-se, com as crianças, um projeto em que o foco do mesmo incidiu no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. De entre as variadas atividades para operacionalizar este projeto, houve a necessidade de analisar e refletir sobre as fragilidades surgidas durante esse processo e, foi dessa forma, que surgiu o tema para este estudo: *Contributos para a melhoria da prática profissional, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em contexto do Pré-escolar.*

Este estudo teve como base a metodologia investigação *na ação e para a ação*, que nos permitiu, adquirir uma atitude de pesquisa, experiência, análise e reflexão com o objetivo de encontrar respostas para as necessidades encontradas. A reflexão, (...) *não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores*, deve ser sim entendida como, (...) *um modelo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor* (Dewey, 1989, cit por Herdeiro, s.d.).

Este estudo ensinou-me a importância que a profissionalidade docente assume na aquisição dos saberes por parte dos alunos e que o docente traça o seu caminho como profissional, através das escolhas que faz e, por esse motivo, deve rever e refletir acerca de toda a sua prática ao longo da sua carreira, com o intuito de se tornar um profissional em constante desenvolvimento e crescimento e, desta forma, construir a sua identidade profissional como docente.

Os professores que refletem a sua atuação educativa, são professores que investigam e procuram melhorar a sua prática, porque (...) *ensinar é mais do que uma arte, é uma prática constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem* (Dorigon e Romanowski, 2008, p.16).

Os objetivos propostos para este estudo assentaram, portanto, em desenvolver competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; compreender os contributos da prática reflexiva, como forma de regular a prática profissional futura; elencar as necessidades encontradas ao longo da prática educativa; e elencar um

conjunto de recomendações para melhoria da prática futura, objetivos que orientaram este estudo e considero terem sido alcançados pois, desenvolveu-se um conhecimento que ancora na perspetiva reflexiva e investigadora do profissional docente, que reajusta e melhora a prática, concretamente, no que concerne a aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Evidencia-se o facto de que o professor para ser um bom investigador, deve refletir sobre a sua prática, pois isso ajudá-lo-á a evoluir e crescer ao longo do seu percurso profissional.

*O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar a sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural do qual pertence, participar no desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (Zeichner e Liston, apud Miranda, 2006, cit por Backes, s.d., p.3).*

A reflexão deverá ser um processo ativo e sistemático ao longo de toda a carreira enquanto profissional docente e esta, acontece quando pensamos ser necessário melhorar certos aspetos, adotando outras estratégias e métodos para solucionarmos situações que não ocorreram como planeado. Esta capacidade para refletir, surge, portanto, (...) *quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza* (Oliveira e Serrazina, 2002, p.31). Nesta perspetiva e como já foi referido, para este estudo optou-se por uma metodologia baseada na modalidade *investigação na ação e para a ação*. *Na ação*, porque a reflexão ocorreu durante a atuação em contexto e *para a ação*, porque a ação foi analisada e revista fora do contexto de intervenção. Este momento proporcionou a consciencialização sobre o pensamento na ação. Desta forma, a análise de todas as atividades desenvolvidas no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no âmbito do projeto realizado e, através da reflexividade, possibilitou a identificação de necessidades para que pudessemos sugerir estratégias para minimizar os pontos fracos encontrados, de forma a melhorar a nossa atuação como futuras profissionais de educação.

Neste estudo, o crescimento pessoal foi inevitável, a prática reflexiva e investigadora ajudou, sem dúvida, a iniciação da construção da nossa identidade, enquanto futuras profissionais.

De salientar ainda que uma das limitações deste estudo foi a pesquisa pouco exaustiva acerca da Leitura e da Escrita. Neste sentido, recomendaria para estudo futuro a pesquisa mais completa sobre esta temática, onde me debruçaria na preocupação dos educadores cooperantes e estagiários em promover, nas suas práticas, estratégias significativas de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita e da leitura em crianças de idade pré-escolar.

*(...) É necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e representação (...) (Niza e Alves, 1998, cit por Moniz, 2009), (...) o acto educativo deve ser organizado e partir de experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhe reconheça (Silva, 1991, cit por Moniz, 2009).*

## Referências

- ❖ Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ❖ Alarcão, I. (org.), (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ❖ Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* In B.P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (vol.1, pp.21-31). Porto: Porto Editora.
- ❖ Alves, F. (s.d.). *Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf> (Acedido a 04 de maio de 2016);
- ❖ Amado, J. & Cardoso, A. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 186-197.
- ❖ Arends, R. (1995). *Aprender e Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- ❖ Backes, L. (s.d.). *Professor pesquisador*. Disponível em: [http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto\\_Backes.pdf](http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Backes.pdf) (Acedido a 28 de janeiro de 2016);
- ❖ Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2565/1/Dificuldades%20sentidas%20p>

- [elos%20professores%20%C3%A0%20entrada%20da%20profiss%C3%A3o.pdf](#)(Acedido a 8 de maio de 2016);
- ❖ Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. (site). Disponível em: <http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/>(Acedido a 04 de fevereiro de 2016);
  - ❖ *Como inventar uma história?* (2012). In Fórum: Pais&Filhos. Disponível em: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/criancas/dos-3-aos-5-anos/5723-como-inventar-uma-historia> (Acedido a 13 de maio de 2016);
  - ❖ Correia, M. (2009). *Observação participante enquanto técnica de investigação*. In Pensar em Enfermagem,(vol.13; nº2; pp.30-36). Disponível em: [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf) (Acedido a 13 de fevereiro de 2016);
  - ❖ Cotter, L. & Marian, L. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, 3ª ed.
  - ❖ Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. In Revista Psicologia, Educação e Cultura, 2(13), pp.355-380. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF) (Acedido a 19 de fevereiro de 2016);
  - ❖ Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Faro. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3096/1/Relatorio%20Final%20Marta%20Cruz.pdf> (Acedido a 05 de maio de 2016);
  - ❖ Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora;

- ❖ Dorigon, T. & Romanowski. (2008). *A reflexão em Dewey e Schön*. In Revista Intersaberes, Curitiba, vol.5, pp.8-22;
- ❖ Fernandes, A. (s.d.). *A investigação-ação como metodologia*. In Projeto SerMais – Educação para a Sexualidade Online. Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf) (Acedido a 14 de março de 2016);
- ❖ Fernandes, P. (2005). *Literacia emergente e contextos educativos*. In Cadernos de Educação de Infância, nº74, pp.8-11;
- ❖ Fernandes, T. (2011). *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1366/1/Efeitos%20do%20Treino%20da%20Consci%C3%Aancia%20Fonol%C3%B3gica.pdf> (Acedido a 09 de março de 2016);
- ❖ Ferraz, I. (2011). *Consciência fonológica: Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/241/1/MestradoIn%C3%AAsFerraz.pdf> (Acedido a 09 de março de 2016);
- ❖ Fonseca, M. (2012). *A avaliação no Ensino Pré-escolar: das concepções às práticas do educador de infância*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ❖ Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Portugal: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%25C3%25A1ticas%2520reflexivas.pdf> (Acedido a 29 de março de 2016);



- ❖ Herdeiro, R. (s.d.). *As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente*. Santo Tirso: EB1 de Lage. Disponível em: [http://www.apm.pt/files/Com\\_Herdeiro\\_486645784ba08.pdf](http://www.apm.pt/files/Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf) (Acedido a 30 de março de 2016);
- ❖ Horta, H. (2006). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das Educadoras de Infância Cooperantes*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Algarve, Faro. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/630/105/TESE%20SEGUIDA.pdf>. (Acedido em 23 de março de 2016);
- ❖ Júnior, A.; Miguel, L. & Miranda, F. (s.d.). *A importância da Leitura na infância*. In Anais do VII Seminário de Iniciação Científica Só Letras, pp.557-563. Disponível em: <http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/soLetras2010/arnaldo%20nogari%20jr.pdf> (Acedido a 07 de março de 2016);
- ❖ Júnior, U. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*. Brasil: Universidade de Santo Amaro. In Revista Brasileira de Educação Médica, vol.34, nº4, pp.580-586. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf> (Acedido a 06 de abril de 2016);
- ❖ Lages, M.; Liz, C.; António, J. & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Ministério da Educação: Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf> (Acedido a 07 de março de 2016);
- ❖ Lima, L. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha (2.ed.);
- ❖ Macedo, L. (s.d.). *As contribuições de Dewey e os caminhos já percorridos e registados na história da educação*. In MeuArtigo: Escola Brasil. Disponível em:

<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/contribuicao-dewey-caminhos-percorridos-registrados-historia-educacao.htm> (Acedido a 17 de maio de 2016);

- ❖ Martins, L. (2011). *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. Portalegre. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3640/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20L%C3%BAcia%20Martins.pdf> (Acedido a 20 de março de 2016);
- ❖ Martins, M. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA;
- ❖ Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora;
- ❖ Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des)encanto na literacia para jovens em Portugal*. (Dissertação de Doutoramento em Estudos Literários). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337\\_tese\\_Teresa\\_Mergulhao\\_ver\\_sao\\_CD.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_ver_sao_CD.pdf) (Acedido a 11 de março de 2016);
- ❖ Ministério da Educação. (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17\\_dsdc\\_depeb\\_2007.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf) (Acedido a 16 de janeiro de 2016);
- ❖ Ministério da Educação. (s.d.). *Metas de Aprendizagem: Pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://ebparedes.damiaodegoes.pt/pdf/metasprescolar.pdf> (Acedido a 21 de janeiro de 2016);
- ❖ Moniz, M. (2009). *A abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf> (Acedido a 20 de março de 2016);

- ❖ Morgado, J. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. In Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, vol.9, nº73, pp.793-812. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf> (Acedido a 8 de abril de 2016);
- ❖ Nóvoa, A. (s.d.). *Formação de professores e profissão docente*. In Repositório, Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) (Acedido a 06 de abril de 2016);
- ❖ Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Associação de Professores de Matemática: Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/Grupo de trabalho sobre Investigação.
- ❖ Paulino, R. (2012). *A importância da Literatura Infantil na sala de aula*. Universidade Estadual da Paraíba: Departamento de Letras. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1501/1/PDF%20-%20Regina%20Vicente%20da%20Silva%20Paulino.pdf> (Acedido a 20 e março de 2016);
- ❖ Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa prática*. In GTI (org), refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.
- ❖ Projeto Educativo do Centro Infantil Coronel Sousa Tavares (2014 a 2018);
- ❖ Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp.10-230. Disponível em:



<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf> (Acedido a 29 de março de 2016);

- ❖ Rocha, C. (2013). *Profissionalidade docente – aprender a ensinar no contexto de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/TM-ESEPF-2013\\_TM-ESEPF-PE1%C2%BA-2%C2%BA11.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/TM-ESEPF-2013_TM-ESEPF-PE1%C2%BA-2%C2%BA11.pdf) (Acedido a 11 de abril de 2016);
- ❖ Rodrigues, A. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: Contributo das vozes dos alunos*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66521/2/70222.pdf> (Acedido a 10 de abril de 2016);
- ❖ Sabino, M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. In Revista Iberoamericana de Educación, organización de Estados Iberoamericanos por la Educación, la Ciencia y la Cultura, vol.5, nº45, pp.1-11;
- ❖ Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, nº5, pp.127-142;
- ❖ Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. (Dissertação de Doutoramento em Educação). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2629/1/TeseDoutoramentoAnaIsabelSilvaSantos2008.pdf> (Acedido a 14 de março de 2016);
- ❖ Santos, C. (2015). *Enquadramento de atividades de programação com robôs de solo na educação pré-escolar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/phd\\_cssantos.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/phd_cssantos.pdf) (Acedido a 21 de abril de 2016);

- ❖ Santos, E. M. (prefácio). (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. 3ª ed. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- ❖ Santos, L. (s.d.). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em: <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf> (Acedido a 23 de abril de 2016);
- ❖ Silva, D. (2013). *A Aquisição da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar: Estratégias de Intervenção Pedagógica*. Açores, Angra do Heroísmo. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2885/1/DissertMestradoDinaFatimaBorgesSilva2013.pdf> (Acedido a 02 de abril de 2016);
- ❖ Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (2ª ed.). Lisboa. Ministério da Educação;
- ❖ Silva, R. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e organizacional? Estudo de caso numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Vol.1, pp.46-228.
- ❖ Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ❖ Sim-Sim, I.; Silva, A & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/bc77625e8ede435aac1a89b2cb1fa64c.pdf> (Acedido a 08 de março de 2016);
- ❖ Stenhouse, L. (1975). *In introduction to curriculum research and development*. London: Meinemann.

- ❖ Tavares, J. (2010). *A importância da literatura infantil na educação de infância*. Universidade de Cabo Verde: Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2131/1/monografia.pdf> (Acedido a 18 de abril de 2016);
- ❖ Zanutto, M. (2003). *Recontar histórias: Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. Porto Alegre: In Revista do Professor, Vol.19, nº74, pp.5-9. Disponível em: <http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf> (Acedido a 03 de maio de 2016);
- ❖ Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: FPCEUL, Educa.

### Legislação consultada:

- ❖ Decreto - Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, acedido a 14 de janeiro de 2016 disponível em [http://www.ipv.pt/sites/default/files/lei46\\_1986.pdf](http://www.ipv.pt/sites/default/files/lei46_1986.pdf)
- ❖ Decreto - Lei nº 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, acedido a 14 de janeiro de 2016 disponível em <http://infancia.no.sapo.pt/docs/5-97.pdf>
- ❖ Decreto – Lei nº 241/2001 – Perfil Geral de Competência do Desempenho Profissional, acedido a 11 de fevereiro de 2016 disponível em [http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_241.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf)

# Apêndices

## Apêndice I- Implementação do Projeto

Metas	Atividades	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;</li> <li>▪ Partilha informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>▪ Inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico;</li> <li>▪ Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;</li> <li>▪ Atribui significado à escrita em contexto;</li> <li>▪ Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos;</li> <li>▪ Descreve pessoas, objetos e ações;</li> <li>▪ Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a</li> </ul>	<p><b>“As Nossas Histórias”</b></p> <p>- <u>“A Bruxa e o Dragão”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração da história “A Bruxa e o Dragão” pelas crianças, através do jogo da lã;</li> <li>✓ História passada a computador pela estagiária;</li> <li>✓ Reconto da história pela estagiária;</li> <li>✓ Desenho e ilustração da história;</li> <li>✓ Recorte das ilustrações e montagem da história de acordo com cada parte constituinte da mesma;</li> </ul> <p>- <u>“Os Heróis da Noite”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração da história “Os Heróis da Noite” a partir de cinco imagens mostradas às crianças;</li> <li>✓ História passada a computador por partes/autor;</li> <li>✓ Reconto da história pelas estagiárias;</li> <li>✓ Desenho/ilustração pelas crianças da parte que cada uma disse.</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do livro “As Nossas Histórias”</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Álbum fotográfico;</li> <li>✓ Novelo de lã;</li> <li>✓ Folhas A4;</li> <li>✓ Lápis de cor;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Pincel;</li> <li>✓ 5 imagens;</li> <li>✓ Canetas de feltro;</li> <li>✓ Lápis de cera;</li> <li>✓ Paus de gelado;</li> <li>✓ Fotografias das crianças.</li> </ul>	<p>Apêndice II –</p> <p>Grelha de Avaliação Final do Projeto.</p>



<p>informação transmitida oralmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;</li> <li>▪ Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escrever o título na capa;</li> <li>✓ Desenho/ilustração da capa;</li> <li>✓ Colagem das fotografias dos autores das histórias na contracapa do livro;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu este livro e as histórias criadas pelas crianças; e a importância das crianças inventarem as suas próprias histórias.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sabe onde começa e acaba uma palavra;</li> <li>▪ Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano;</li> <li>▪ Usa diversos instrumentos de escrita;</li> <li>▪ Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;</li> <li>▪ Conhece o sentido direcional da escrita;</li> <li>▪ Identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas;</li> <li>▪ Sabe como pegar</li> </ul>	<p><b>“O Nabo Gigante”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exploração das características paratextuais do livro “O Nabo Gigante”;</li> <li>✓ Distribuição de um fantoche/personagem, por ordem sequencial da história, a cada criança;</li> <li>✓ Identificação do personagem correspondente a cada criança;</li> <li>✓ Leitura da história pela estagiária e dramatização/exploração/ação dos personagens, por parte das crianças, onde todas ajudaram a “puxar, içar e sacudir” o nabo gigante;</li> <li>✓ Ilustração do fole literário pela ordem sequencial correta dos personagens (trabalho individual);</li> <li>✓ Reconto, por cada criança, da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livro “O Nabo Gigante”;</li> <li>✓ Fantoques / personagens;</li> <li>✓ Cartolinas;</li> <li>✓ Paus de espetada;</li> <li>✓ Balão;</li> <li>✓ Papel jornal;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Pincéis;</li> <li>✓ Velcro;</li> <li>✓ Copo de plástico;</li> <li>✓ Canetas de feltro;</li> <li>✓ Folhas A4;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Computador.</li> </ul>	

<p>corretamente num livro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconta narrativas ouvidas ler;</li> <li>▪ Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;</li> <li>▪ Sabe isolar uma letra;</li> <li>▪ Segmenta silabicamente palavras;</li> <li>▪ Distingue letras de números;</li> <li>▪ Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;</li> </ul>	<p>história “O Nabo Gigante”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Registo escrito pelas estagiárias da história recontada pelas crianças (registo feito no fole de cada criança).</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do livro “O Nabo Gigante”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recorte do título “Nabo Gigante”;</li> <li>✓ Colagem do título no 1º retângulo do fole (capa);</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu este fole; e a importância de recontar histórias no pré-escolar.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba;</li> <li>▪ Isola e conta palavras em frases;</li> <li>▪ Conhece algumas letras;</li> <li>▪ Escreve o seu nome;</li> <li>▪ Sabe que as letras correspondem a sons;</li> <li>▪ Recita poemas, rimas e canções;</li> </ul>	<p><b>“Robin dos Bosques”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recriação da história pelas estagiárias a partir do livro “Robin dos Bosques”;</li> <li>✓ Conto da história às crianças com o apoio do fantoche “Robin”;</li> <li>✓ Participação das crianças na história (perguntas realizadas pelo personagem “Robin”, para conseguir ultrapassar os obstáculos e desafios que surgiam ao longo da história);</li> <li>✓ Elaboração de um texto pelas estagiárias, com as peripécias, aventuras e obstáculos surgidos ao longo da história;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Folhas A4;</li> <li>✓ Computador;</li> <li>✓ Fantoche / personagem;</li> <li>✓ Cartolinas;</li> <li>✓ Corda;</li> <li>✓ Goma Eva;</li> <li>✓ Lã;</li> <li>✓ Penas;</li> <li>✓ Palitos;</li> <li>✓ Canetas de feltro;</li> <li>✓ Fita preta;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Pincéis;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Cola.</li> </ul>	

<p>▪ Produz rimas e aliterações.</p>	<p>✓ Dramatização do texto pelas crianças, utilizando utensílios de forma a haver uma caracterização do personagem “Robin dos Bosques”.</p> <p>➤ <u>Construção e decoração da história “Robin dos Bosques”</u></p> <p>✓ Decoração da história através da técnica das pinceladas;</p> <p>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu esta história; e o fantoche como ferramenta para contar histórias.</p>		
	<p><b>“Livro das Adivinhas”</b></p> <p>✓ Conto de adivinhas (animais, profissões e outras) oralmente pela estagiária e pelas crianças;</p> <p>✓ Solução das adivinhas oralmente pelas crianças;</p> <p>✓ Adivinhas passadas a computador pela estagiária;</p> <p>✓ Reconto das adivinhas pela estagiária;</p> <p>✓ Desenho/Ilustração realizado pela criança, para a solução de cada adivinha;</p> <p>✓ Escrita da solução da adivinha pelas crianças;</p> <p>➤ <u>Construção e decoração do “Livro das Adivinhas”</u></p> <p>✓ Construção e decoração da</p>	<p>✓ Folhas A4;</p> <p>✓ Computador;</p> <p>✓ Lápis de cor;</p> <p>✓ Cartolinas;</p> <p>✓ Papel crepe;</p> <p>✓ Lápis de cera;</p> <p>✓ Caixas de cereais;</p> <p>✓ Tecidos;</p> <p>✓ Cola;</p> <p>✓ Tesoura;</p> <p>✓ Cordel;</p> <p>✓ Papel manteiga;</p> <p>✓ Fita de cetim.</p>	

	<p>capa, contracapa e lombada do livro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escrita do título com cordel;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como o livro e todas as adivinhas surgiram; e a importância de contar adivinhas.</li> </ul>		
	<p><b>“Livro das Lengalengas”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e exploração das lengalengas “Coelhinho”, “Cinco Sentidos” e “Bati à Porta”, através de pictogramas;</li> <li>✓ Levantamento de novas palavras, divisão silábica, contagem de palavras em frases, identificação de palavras grandes e palavras pequenas e identificação através das palmas dos “bocadinhos” / sílabas iguais;</li> <li>✓ Realização de duas fichas acerca da lengalenga “Bati à Porta”, uma para fazer a correspondência (ligar os números às imagens (ex: 2/bois; 3/chinês)) e outra para realizar a divisão silábica de algumas palavras da lengalenga (cada imagem tinha à frente cinco círculos para pintar de acordo com o número de sílabas dessa imagem);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computador;</li> <li>✓ Folhas A4;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Cartolinas;</li> <li>✓ Paus de gelado;</li> <li>✓ Raspas de lápis de cera;</li> <li>✓ Dossier;</li> <li>✓ Fichas de trabalho;</li> <li>✓ Lápis de cor;</li> <li>✓ Tecidos;</li> <li>✓ Papel jornal;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Pincéis.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lengalengas passadas a computador pelas estagiárias com espaços em branco;</li> <li>✓ Desenho/Ilustração pelas crianças nos espaços em branco, de forma a completar as lengalengas;</li> <li>✓ Recorte e colagem das lengalengas para as folhas de álbum do “Livro das Lengalengas”;</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do “Livro das Lengalengas”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Decoração da capa, contracapa e lombada do livro;</li> <li>✓ Escrever título “Livro das Lengalengas”;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu este livro e cada lengalenga; como foi feita a exploração das mesmas com as crianças; e a importância de utilizar lengalengas no pré-escolar.</li> </ul>		
	<p><b>“Receitas da Mãe”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colaboração das mães das crianças da sala (escreveram num papel fornecido pelas estagiárias, a receita que mais gostavam);</li> <li>✓ Receitas passadas a computador pela estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computador;</li> <li>✓ Folhas A4;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Papel couro;</li> <li>✓ Lápis de cor;</li> <li>✓ Tecido;</li> <li>✓ Goma Eva;</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Moldes da palavra “Mãe” feito pela estagiária;</li> <li>✓ Recorte e colagem da palavra “Mãe” pelas crianças.</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do livro “Receitas da Mãe”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção e decoração da capa, contracapa e lombada do livro;</li> <li>✓ Desenho elaborado pelas crianças, na contracapa do livro, sobre um momento que passaram com a sua mãe;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu o livro das receitas; e a importância da colaboração da família para a concretização do mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cartolina.</li> </ul>	
	<p style="text-align: center;"><b>“Quero Ser...”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenho sobre o que quero ser quando for grande;</li> <li>✓ A estagiária questiona cada criança sobre o que quer ser quando for grande e o porquê e escreve o que cada criança disse, por baixo do desenho elaborado pelas mesmas.</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do livro “Quero Ser...”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção e decoração da capa e contracapa, utilizando a técnica da pintura com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cartolinas;</li> <li>✓ Folhas brancas;</li> <li>✓ Giz;</li> <li>✓ Água;</li> <li>✓ Computador;</li> <li>✓ Marcadores;</li> <li>✓ Papel crepe;</li> <li>✓ Cotonetes;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Fita de cetim.</li> </ul>	

	<p>cotonete, onde realizaram desenhos de algumas profissões escolhidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escrever o título na capa;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu este livro.</li> </ul>		
	<p><b>“Livro das Rimas”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração de uma rima, pelas crianças, com o seu nome;</li> <li>✓ Ilustração da rima correspondente a cada criança;</li> <li>✓ Leitura de todas as rimas pela estagiária;</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do “Livro das Rimas”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Decoração da capa, contracapa e lombada do livro;</li> <li>✓ Escrever o título “Livro das Rimas”;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu o “Livro das Rimas”; e a importância de “brincar” com as rimas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dossier;</li> <li>✓ Palhinhas;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Lã;</li> <li>✓ Computador;</li> <li>✓ Lápis de cor;</li> <li>✓ Folhas A4.</li> </ul>	
	<p><b>“Canções”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exploração das canções aprendidas: Levantamento de novas palavras; divisão silábica, contagem de palavras em frases,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computador;</li> <li>✓ Folhas A4;</li> <li>✓ Tesoura;</li> <li>✓ Cola;</li> <li>✓ Lápis de cor;</li> <li>✓ Cartolinas;</li> </ul>	

	<p>identificação de palavras grandes e palavras pequenas e identificação através das palmas dos “bocadinhos” / sílabas iguais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Canções aprendidas ao longo do estágio profissional, passadas a computador pela estagiária;</li> <li>✓ Recorte e colagem das letras das canções nas folhas de álbum do “Livro das Canções”;</li> <li>✓ Ilustração de cada uma das canções.</li> </ul> <p>➤ <u>Construção e decoração do livro “Canções”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção e decoração da capa e contracapa;</li> <li>✓ Pequena abordagem ao trabalho desenvolvido: como surgiu o livro “Canções”; e a importância das canções no pré-escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Papel crepe;</li> <li>✓ Goma Eva.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Conclusão do Projeto</u></b></p> <p>➤ Decorou-se o “Baú dos Livros” e colocaram-se lá todos os livros realizados ao longo do estágio profissional.</p>			



Apêndice II- Grelha de AvaliaçãoFinal– Projeto

		Nomes																									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	W	X	Y		
Consciência Fonológica	Produz rimas e aliterações.	F	D	F	M F	MD	D	D	D	M F	F	F	D	D	M D	F	F	F	D	D	M F	D	M D	D	M F		
	Segmenta silabicamente palavras.	M F	F	M F	M F	D	F	F	M F	M F	M F	M F	F	F	D	F	M F	F	F	D	M F	M F	F	F	M F		
	Reconstrói palavras por agregação de sílabas.	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T		
	Reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T	N T		
	Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	F	F	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F	

	Isola e conta palavras em frases.	M F	D	F	M F	F	F	F	F	M F	F	F	F	F	D	F	M F	F	F	F	M F	F	F	F	M F
Reconhecimento e Escrita de Palavras	Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	F	M F	M F	M F	M F	M F	F	F	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F
	Sabe onde começa e acaba uma palavra.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	F	F	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F
	Sabe isolar uma letra.	M F	F	F	M F	F	M F	F	F	M F	M F	F	F	M F	F	F	M F	M F	M F	F	M F	F	F	F	M F
	Conhece algumas letras.	M F	F	F	M F	MF	M F	F	F	M F	M F	F	F	M F	F	F	M F	M F	M F	M F	M F	F	F	MF	M F
	Usa diversos instrumentos de escrita.	M F	M F	M F	M F	MF	M F	F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	F	MF	M F	M F	M F	M F	M F	M F	F	MF	M F
	Escreve o seu nome.	M F	M F	F	M F	MF	M F	F	F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F	M F	M F	F	M F	F	F	F	M F
	Produz escrita silábica.	F	F	F	M F	F	F	D	F	M F	M F	F	F	F	F	F	F	M F	F	F	M F	F	D	F	M F
das Convenç	Sabe como pegar corretamente num livro.	M F	M F	M F	M F	MF	M F	MF	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	F	F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F

Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	M F	M F	M F	M F	MF	M F	MF	M F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	MF	M F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	MF	M F
Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.	M F	M F	M F	M F	MF	M F	MF	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	F	F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F
Conhece o sentido direcional da escrita	M F	M F	M F	M F	F	F	F	M F	M F	M F	F	F	M F	F	MF	M F	M F	M F	F	M F	F	F	MF	M F
Atribui significado à escrita em contexto	M F	F	F	M F	M F	F	F	F	M F	M F	F	M F	M F	F	F	F	M F	M F	F	M F	F	F	M F	M F
Sabe que as letras correspondem a sons	M F	F	F	M F	F	M F	D	F	M F	M F	F	F	M F	F	F	M F	M F	M F	D	M F	F	F	MF	M F
Distingue letras de números.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F	M F	M F	F	M F	F	F	MF	M F
Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	M F	M F	M F	M F	M F	M F	F	MF	M F	M F	M F	F	F	F	F	MF	M F
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	M F	M F	M F	M F	MF	M F	MF	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F	M F	F	F	M F	M F	F	MF	M F

	Identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	F	M F	M F	F	F	M F	F	F	M F	M F	M F	F	M F	F	F	MF	M F
Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal	Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	M F	F	M F	M F	MF	M F	F	F	F	M F	F	M F	M F	D	F	M F	M F	M F	F	M F	F	F	MF	M F
	Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	M F	F	M F	M F	MF	F	F	F	M F	F	F	M F	M F	D	MF	M F	M F	F	M F	F	F	D	MF	M F
	Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.	F	D	F	M F	F	M D	M D	D	M F	D	D	F	F	M D	F	F	F	D	M F	D	D	M D	F	M F
	Reconta narrativas ouvidas ler.	M F	D	F	M F	F	D	MD	D	M F	D	D	F	F	D	F	F	F	D	M F	D	D	D	F	M F
	Descreve pessoas, objetos e ações.	M F	F	F	M F	F	F	D	F	M F	F	F	M F	M F	F	MF	M F	F	F	M F	F	F	F	MF	M F

	Partilha informação oralmente através de frases coerentes.	M F	F	M F	M F	F	D	F	F	M F	M F	M F	M F	M F	F	MF	M F	F	F	M F	F	F	F	F	MF	M F	
	Inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.	M F	F	M F	M F	F	F	F	F	M F	M F	F	M F	M F	F	MF	M F	F	F	M F	F	F	F	F	MF	M F	
	Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.	M F	F	F	M F	F	F	D	F	M F	M F	F	F	M F	F	F	M F	M F	F	M F	D	F	F	MF	M F		
	Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	M F	F	M F	M F	F	F	F	F	M F	M F	F	M F	M F	M F	F	M F	M F	F	F	M F	F	F	MF	M F		
	Recita poemas, rimas e canções.	M F	M F	M F	M F	MF	M F	F	F	F	M F	F	M F	M F	F	F	M F	M F	M F	F	M F	F	F	MF	M F		
<b>Legenda:</b>																											
MF (Muita Facilidade)						F(Facilidade)						D (Dificuldade)						MD (Muita Dificuldade)						NO (Não Observado)			
NT (Não Trabalhado)																											

### Apêndice III- Análise de conteúdo das reflexões da prática educativa

<b>Itinerário A</b>	<b>Semana de 18 a 21 de março</b>	<i>(...) algumas crianças sentiram dificuldade em criar a história “A Bruxa e o Dragão” (...) fragilidade em haver um “fio condutor” na história (...) dificuldade em descrever acontecimentos, continuar a história com a sequência apropriada.</i>
	<b>Semana de 18 a 21 de março</b>	<i>(...) As crianças, ao criarem a sua primeira história, “A Bruxa e o Dragão”, deveriam ter sido orientadas de outra forma (...) o jogo da lã, não foi a estratégia ideal para se ter iniciado este tipo de atividade (...) outra estratégia teria sido mais adequada e, conseqüentemente, teria sido mais fácil para as crianças criarem a sua própria história.</i>
	<b>Semana de 25 a 28 de março</b>	<i>(...) apresentaram algumas dificuldades em recontar a história do “Nabo Gigante” (...) dificuldades em descrever os acontecimentos com a sequência correta.</i>
	<b>Semana de 25 a 28 de março</b>	<i>(...) explorámos as características paratextuais do livro do “Nabo Gigante” (...) as crianças precisavam de explorar o livro, de se familiarizar com o mesmo (...) ficaram incentivadas para a leitura da história.</i>
	<b>Semana de 8 a 11 de abril</b>	<i>(...) quando estamos na prática, conseguimos perceber melhor o que realmente a teoria nos revela e, conseqüentemente, conseguimos dar relevo à sua importância.</i>
	<b>Semana de 8 a 11 de abril</b>	<i>Estava receosa e preocupada, pois as crianças nunca tinham feito a divisão silábica (repartição das palavras em “bocadinhos”), nunca tinham isolado e contado palavras em frases, identificado palavras grandes e palavras pequenas, nem tinham identificado “bocadinhos”/sílabas iguais (palavras que rimam, que apresentam o mesmo som). (...). Pode-se ter o conhecimento teórico, mas, só quando este é submetido na prática é que percebemos como devemos proceder de forma a desenvolver corretamente as competências.</i>
	<b>Semana de 29 de abril a 2 de maio</b>	<i>(...) as canções são uma boa forma de comunicar e de trabalhar a linguagem (...) apresentam uma moral, uma</i>

		<i>mensagem e poderão ser exploradas de diversas formas, de maneira a desenvolver vários processos de crescimento/desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.</i>
	<b>Semana de 3 a 6 de junho</b>	<i>(...) apesar de apresentarem facilidade em identificar palavras que comecem e terminem com a mesma sílaba, manifestaram alguma dificuldade em produzir uma rima com o seu nome.</i>
	<b>Semana de 3 a 6 de junho</b>	<i>(...) nas lengalengas, rimas ou poemas e canções, deve ser feita a exploração do texto, como o levantamento das palavras desconhecidas, bem como deve ser realizada a divisão silábica (repartição de palavras em “bocadinhos”) de algumas palavras, a contagem de palavras em frases, identificação de palavras grandes e palavras pequenas, a identificação dos “bocadinhos”/sílabas iguais (palavras que rimam, com o mesmo som). (...).</i>
	<b>Semana de 3 a 6 de junho</b>	<i>(...) se trabalharmos desde cedo a discriminação auditiva, a análise silábica, intrassilábica e fonémica, podemos conseguir desenvolver a consciência fonológica nas crianças e, assim, levá-las a desenvolver uma série de competências linguísticas (...) quanto mais cedo for feito esse treino morfológico, maior será a capacidade de “ler” e de compreender a mensagem escrita.</i>
	<b>Semana de 3 a 6 de junho</b>	<i>(...) a atividade das rimas não foi bem sucedida (...) deveria ter sido solucionada outra estratégia mais eficaz e, conseqüentemente, mais adequada às fragilidades do grupo.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) Recordo as dificuldades que senti durante as duas primeiras semanas de estágio, ia muito tensa, não sabia bem qual poderia ser o meu papel naquela sala, naquele Centro Infantil, como é que me poderia posicionar perante a educadora e aquelas crianças. (...) no princípio foi difícil saber como iniciar as atividades com as crianças, de forma a conseguir mobilizar um conjunto de conhecimentos</i>

		<i>linguísticos essenciais na aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>A minha dificuldade assentava em solucionar estratégias para melhorar diversos domínios da LOAE, através de diferentes tipos de texto.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) Reconstruir palavras por agregação de sílabas, reconstruir sílabas por agregação de sons (fonemas) e produzir escrita silábica, foram aspetos que não foram trabalhados com as crianças. (...) Sentimos dificuldade em desenvolver todas as competências essenciais que devem ser trabalhadas e exploradas no final do pré-escolar.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) ao iniciar a prática senti-me um pouco insegura e receosa, (...) ao planificar atividades para trabalhar rimas, adivinhas, textos das novidades, canções, histórias, lengalengas, receitas, entre outros tipos de texto, por vezes, não sabia como poderia explorá-los, não entendia a importância de contar as palavras em frases, de associar a palavra a uma imagem, de fazer a análise silábica, de identificar palavras que comessem e terminassem com a mesma sílaba. Tinha dificuldades em perceber como estes procedimentos iriam influenciar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) a utilização do(s) fantoche(s), nas atividades do “Nabo Gigante” e do “Robin dos Bosques”, foi uma nova forma de explorar uma história (...) revelou-se muito mais interessante e cativante para as crianças.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) poderíamos ter trabalhado a reconstrução de palavras por agregação de sílabas e a reconstrução de sílabas por agregação de sons (...) teria sido enriquecedor e teria favorecido as aprendizagens das crianças no domínio da consciência fonológica.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) nas adivinhas, nos títulos dos livros construídos (...) as crianças reproduziram o que estava escrito (...) é importante que as crianças tentem imitar a escrita, que</i>



		<i>reproduzam o formato escrito.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>Na atividade em que as crianças produziram uma rima com o seu nome, poderíamos, primeiramente, ter analisado em grande grupo, palavras que rimassem com cada nome, ou seja, que apresentassem o mesmo som final. (...) teria sido uma estratégia mais eficiente, uma vez que em conjunto, solucionaríamos uma panóplia de palavras que apresentassem a última sílaba igual à de cada nome da criança (...) a estagiária escreveria num quadro as soluções possíveis e, com a colaboração das crianças, sublinharia os “bocadinhos”/sílabas iguais.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) O jogo da lã, não foi a melhor estratégia para iniciar a atividade de criar uma história com as crianças (...) Numa primeira fase, deveria ter sido apresentada uma compilação de imagens por ordem sequencial e ter sido pedido às crianças que iniciassem uma história a partir da primeira imagem, desenvolvendo-a de acordo com a sequência de imagens (...) teria sido uma estratégia mais adequada, uma vez que fora a primeira vez que as crianças criaram uma história (...) era facilitada a descrição dos acontecimentos por parte das crianças, bem como a narração da história com a sequência apropriada.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>Poderíamos ter trabalhado a consciência da reconstrução de palavras por agregação de sílabas, por exemplo, nas canções, nas lengalengas, nas adivinhas ou nas rimas (...) a estagiária poderia ter algumas palavras, repartidas em sílabas em cartão plastificado, de um texto trabalhado (ex: ta – por (porta); co – e- lhi – nho (coelhinho); to – pa (pato)) acompanhadas de imagens. De seguida, poderia solicitar às crianças que reconstruíssem as palavras, através das imagens.(...) Esta atividade poderia ser explorada em grande grupo, colocando, a estagiária, as sílabas desordenadamente no quadro com a respetiva imagem e pedindo às crianças que encontrassem a solução</i>

		<i>do problema.</i>
<b>Itinerário B</b>	<b>Semana de 6 a 9 de maio</b>	<i>(...) à medida que as crianças ouviam o texto, interpretavam-no e expressavam-se, recorrendo à linguagem corporal, (...) foi uma estratégia diferente e bastante interessante.</i>
	<b>Semana de 20 a 23 de maio</b>	<i>(...) A criança consegue, portanto, fazer a leitura de imagens e, torna-se assim, mais fácil trabalhar, por exemplo, rimas, canções, lengalengas, adivinhas, histórias, etc.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>Deveríamos ter-nos focado nas fragilidades das crianças, para desenvolver mais atividades e solucionar estratégias mais adequadas à aprendizagem das mesmas, nos domínios da consciência fonológica e compreensão de discursos orais e interação verbal.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) deve haver uma prática educativa assente na reflexão, pois, só dessa forma, se poderá diagnosticar qualquer necessidade no desempenho das crianças e, este diagnóstico, deve ser feito através dessa avaliação.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) inicialmente manifestavam dificuldades em identificar as partes constituintes de um livro, mas como este aspeto foi trabalhado ao longo do projeto, as crianças familiarizaram-se com o mesmo.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) Inicialmente, algumas crianças apresentaram dificuldades, mas essas dificuldades foram resolvidas com estratégias adequadas às aprendizagens das crianças.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) apesar do reconto ter sido uma atividade trabalhada no projeto, as crianças manifestaram algumas dificuldades em descrever os acontecimentos com a sequência correta (...)</i> <i>Deveríamos ter promovidos mais atividades que proporcionassem às crianças a oportunidade de recontar histórias ouvidas, bem como poderíamos ter adotado outra estratégia mais eficiente.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) no reconto da história por cada criança e na</i>

		<i>elaboração do livro “Quero Ser...”, as estagiárias registaram o que cada criança disse (...) as crianças aperceberam-se que tudo o que se diz se pode escrever e do sentido direcional da escrita.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) Uma consciência sobre as melhorias que terei de fazer, num futuro próximo, assentam em: solucionar e adotar estratégias inovadoras e facilitadoras no domínio da consciência fonológica, nomeadamente, na produção de rimas; e no domínio da compreensão dos discursos orais e interação verbal, mais concretamente, na criação e no reconto de histórias pelas crianças. (...) terei, igualmente de valorizar todas as competências a desenvolver nas crianças, no que concerne à consciência fonológica, nomeadamente, a reconstrução de palavras por agregação de sílabas e a reconstrução de sílabas por agregação de fonemas, de forma a enriquecer as aprendizagens das crianças nesse domínio.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>(...) as crianças apresentaram dificuldades em recontar a história (...) deveriam ter sido realizadas mais atividades que proporcionassem às crianças o reconto de histórias ouvidas (...) por exemplo, nas próprias histórias criadas pelas crianças, o reconto das mesmas não deveria ter sido feito pelas estagiárias, mas sim pelas crianças. (...) para colmatar as dificuldades que as crianças tiveram em descrever os acontecimentos com a sequência correta, a estagiária deveria ter orientado e guiado as crianças através de perguntas-chave, assim seria mais fácil o reconto da história pelas crianças.</i>
	<b>Reflexão final</b>	<i>A consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala (fonemas), poderia, igualmente, ser explorada em qualquer tipo e formato de texto (adivinhas, lengalengas, rimas, canções) (...) a estagiária, depois de trabalhar um texto, poderia colocar no quadro, frases como: “O toelinho da Váscoa” (O Coelhoinho da Páscoa); “Vati à</i>

		<i>Torta” (Bati à Porta); “Os Tinto tentidos” (Os Cinco Sentidos).De seguida, a estagiária verificava se as crianças tinham consciência das sílabas através dos sons da fala. Esta atividade poderia prolongar-se, sugerindo as crianças frases com palavras absurdas, incentivando-as a ordenar as sílabas.</i>
--	--	--

## Apêndice IV- Análise dos Documentos Orientadores

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar <sup>1</sup>	Metas de Aprendizagem <sup>2</sup>
<p>▪ (...) <i>prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, as travalinguas e as adivinhas são aspectos da tradição portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e da sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (p.67).</i></p>	<p><u>Domínio: Consciência Fonológica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produzir rimas e aliteraões;</li> <li>✓ Segmentar silabicamente palavras;</li> <li>✓ Reconstruir palavras por agregação de sílabas;</li> <li>✓ Reconstruir sílabas por agregação de sons da fala (fonemas);</li> <li>✓ Identificar palavras que começam e acabam com a mesma sílaba;</li> <li>✓ Suprimir ou acrescentar sílabas a palavras;</li> <li>✓ Isolar e contar palavras em frases.</li> </ul>
<p>▪ (...) <i>É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (p.65);</i></p> <p>▪ (...) <i>tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (p.65);</i></p> <p>▪ (...) <i>as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interacções com o educador e com outros adultos (p.66);</i></p>	<p><u>Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano;</li> <li>✓ Saber onde começa e acaba uma palavra;</li> <li>✓ Saber isolar uma letra;</li> <li>✓ Conhecer algumas letras (e.g., do seu nome);</li> <li>✓ Usar diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta);</li> <li>✓ Escrever o seu nome;</li> <li>✓ Produzir escrita silábica (e.g.: para gato; para bota).</li> </ul>

<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup></b>	<b>Metas de Aprendizagem<sup>2</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) sabem que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a produzir o formato do texto escrito (p.69);</li> <li>▪ (...) “imitar” a escrita (p.69);</li> <li>▪ (...) ambiente que é criado deve ser facilitador de uma familiarização com o código escrito. (...) as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas (p.69);</li> <li>▪ (...) imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejando produzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparação entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve (p.69);</li> <li>▪ (...) o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito (p.70).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e</li> </ul>	<p><u>Domínio: Conhecimento das Convenções</u></p> <p><u>Gráficas</u></p>

<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup></b>	<b>Metas de Aprendizagem<sup>2</sup></b>
<p><i>de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (p.66);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) <i>descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada (...) quer através do reconhecimento de símbolos convencionais, (...) quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição de palavras (p.68);</i></li> <li>▪ (...) <i>distinguir a escrita do desenho (...) (p.69);</i></li> <li>▪ (...) <i>o desenho é também uma forma de escrita (...) os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. Um desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narra” uma história ao representar os momentos de um acontecimento... (p.69);</i></li> <li>▪ (...) <i>poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recontar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias (p.70);</i></li> <li>▪ (...) <i>o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (p.70);</i></li> <li>▪ (...) <i>Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saber pegar corretamente num livro;</li> <li>✓ Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação;</li> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;</li> <li>✓ Conhecer o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo);</li> <li>✓ Atribuir significado à escrita em contexto;</li> <li>✓ Saber que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético);</li> <li>✓ Saber orientar um rótulo sem desenhos;</li> <li>✓ Distinguir letras de números;</li> <li>✓ Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;</li> <li>✓ Usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias);</li> <li>✓ Identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas.</li> </ul>

<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup></b>	<b>Metas de Aprendizagem<sup>2</sup></b>
<p>(p.70);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) <i>estratégias de leitura, (...) ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens...</i> (p.70);</li> <li>▪ <i>Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido (...)</i> (p.71);</li> <li>▪ (...) <i>formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto (...)</i> (p.71);</li> <li>▪ (...) <i>registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita</i> (p.71);</li> <li>▪ (...) <i>o contacto e a frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade. Se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de consultar (...)</i> (p.72).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) <i>criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças</i> (p.66);</li> <li>▪ (...) <i>capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada</i></li> </ul>	<p><u>Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</li> <li>✓ Questionar para obter informação sobre algo que lhe interesse;</li> </ul>



<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup></b>	<b>Metas de Aprendizagem<sup>2</sup></b>
<p><i>criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.67);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns (p.67);</li> <li>▪ É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, (...) que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, numero, tempo, pessoa e lugar (p.67);</li> <li>▪ (...) As interacções proporcionadas (...) em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicações diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relatar e recriar experiências e papéis;</li> <li>✓ Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;</li> <li>✓ Recontar narrativas ouvidas ler;</li> <li>✓ Descrever pessoas, objetos e ações;</li> <li>✓ Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>✓ Iniciar o diálogo, introduzir um tópico e mudar de tópico;</li> <li>✓ Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;</li> <li>✓ Usar nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;</li> <li>✓ Recitar poemas, rimas e canções.</li> </ul>

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar <sup>1</sup>	Metas de Aprendizagem <sup>2</sup>
<p><i>em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou... Para além destas, haverá outras situações de comunicação como, falar ao telefone (de verdade, ou a fazer de conta), transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação, ... (p.68);</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ (...) <i>alargar as situações de comunicação e levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (p.68);</i></li><li>▪ (...) <i>As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.70).</i></li></ul>	

Fonte 1: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)

Fonte 2: Metas de Aprendizagem: Pré-Escolar. Disponível em: <http://ebpapedes.damiaodegoes.pt/pdf/metasprescolar.pdf>

